

Rubén Bravo / Sebastián Granda / Ana María Narváez
(Coordinadores)

Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación



Universidad Politécnica Salesiana



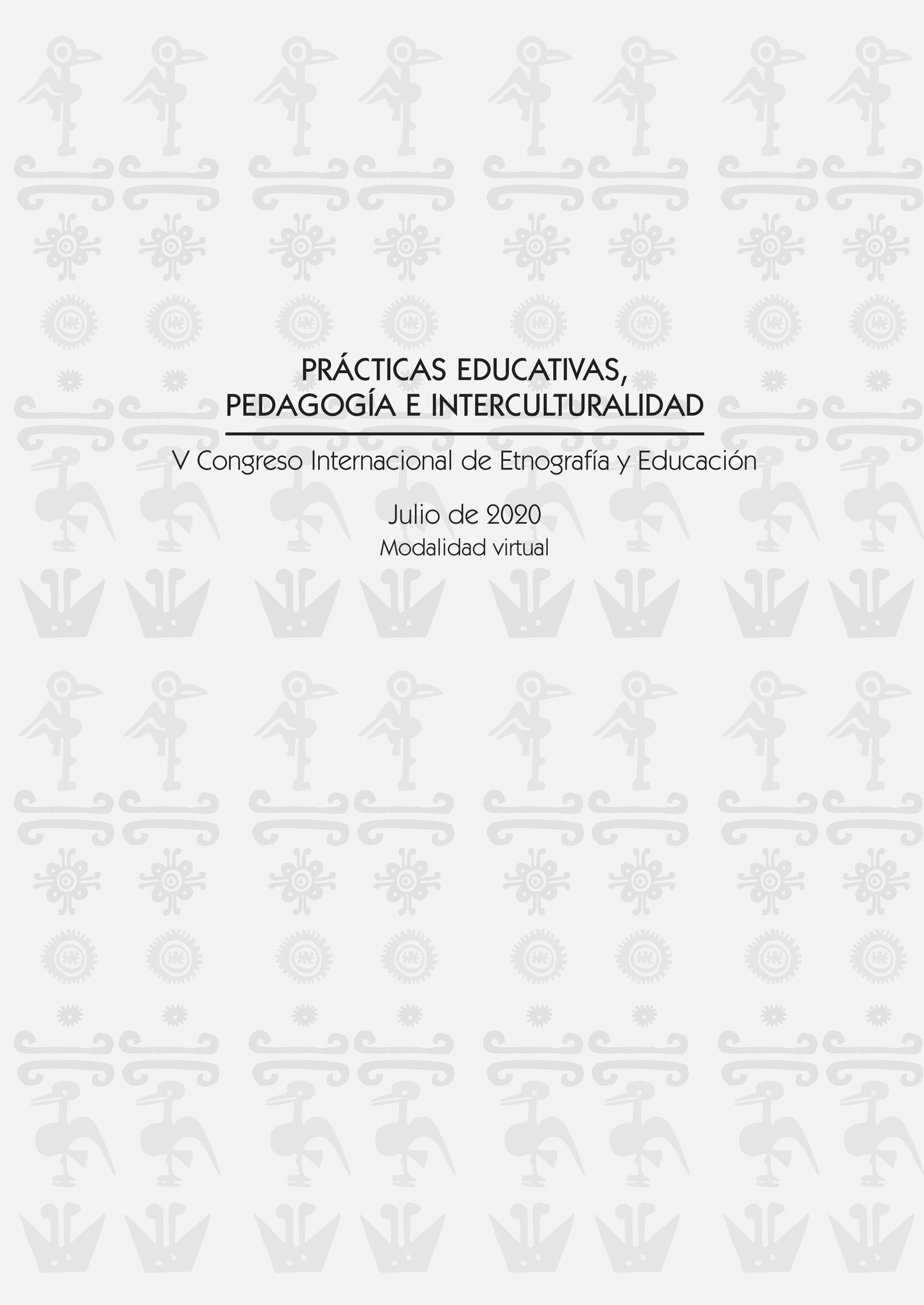


Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación

Rubén Bravo
Sebastián Granda
Ana María Narváez
(coord.)

BRAVO, R., GRANDA, S., and NARVÁEZ, A. M., eds. *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad*: V Congreso internacional de etnografía y educación, julio de 2020. Modalidad virtual [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022, 602 p. ISBN: 978-9978-10-636-5. https://doi.org/10.7476/9789978108253.





PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación

Julio de 2020

Modalidad virtual

Rubén Bravo, Sebastián Granda y Ana María Narváez
(Coordinadores)

PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación

Julio de 2020
Modalidad virtual



2022

PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD
V CONGRESO INTERNACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN
JULIO DE 2020. MODALIDAD VIRTUAL

1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Grupo de Investigación Estudios de la Cultura

ISBN impreso: 978-9978-10-634-1
ISBN digital: 978-9978-10-636-5

Edición, diseño, diagramación e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana



Índice

Presentación

Estas páginas constituyen las Memorias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad (14 al 17 de julio de 2020) convocado por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, en el cual participaron investigadores, docentes y estudiantes y docentes de México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Antillas, Estados Unidos, Canadá, Italia, Francia y España con ponencias sobre tres ejes temáticos: Educación, sociedad y política; Escuela, diversidades y exclusiones; y Avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica en educación.

Un total de 66 ponentes participaron en esta convocatoria. Alrededor del primer eje, Educación, sociedad y política, los participantes se centraron en discutir las relaciones entre Estado y educación a partir de la formulación y aplicación de políticas públicas, así como el análisis de las tensiones y decisiones sobre recursos, comportamientos y prácticas para alcanzar determinados objetivos educativos. También revisaron las opciones de políticas para ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad y fortalecer la formación docente. Se discutió la incidencia y el impacto de las políticas educativas en el ámbito local y en experiencias educativas concretas, así como la forma en que los contextos locales experimentan, asumen y/o resignifican las acciones del Estado. También se presentaron estudios sobre la presencia estatal en espacios locales, "marginales" y de relación directa con poblaciones específicas e iniciativas educativas impulsadas por diferentes actores: movimientos sociales, ONG, iglesias y colectivos que replantean el significado de la educación, tanto en propuestas educativas formales y en propuestas contrahegemónicas cuya finalidad central es empoderar a sujetos subalternos: población indígena, afrodescendiente, mujeres, población LGBTI, etc.

En esta primera parte participan Ana Carolina Hecht con un trabajo sobre la lengua toba, en el Chaco; John Antón y Katty Valencia escriben sobre una propuesta de políticas públicas para la educación identitaria de afrodescendientes en Ecuador; Gabriela Czarny hace una relectura de las etnografías mexicanas, mientras Silvia Carrasco y Jordi Pàmies Rovira hacen un balance crítico de los aportes de la etnografía en Cataluña (España). María Verónica Di Caudo, desde Argentina, plantea el tema de la formación docente durante la pandemia. Se suman a esta parte textos de Delia Gutiérrez Vilca, Carlos Rossainzz, Valeria Córdova, María Claudia Villarreal, Carlos Bustos, Alberto Colin, Darwin Chicaiza, Clelia Teresa Valdéz, Mercedes Barischetti,

Regina Ascencio, Mirta Millan, Pamela Degele, Jessica Rayas y Adriana Pérez, con temas de Bolivia, México, Ecuador poniendo en el tapete problemáticas como el uso de diversas tecnologías, la formación de comunidades de aprendizaje, la pluralidad identitaria y nuevas formas de socialización a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, los conflictos, diálogos y negociaciones entre conocimientos y saberes diversos que ocurren en los contextos escolares y de aula.

En una segunda parte de la publicación, bajo el título de Escuela, diversidades y exclusiones, los ponentes reflexionan sobre la acción pedagógica y curricular en contextos de diversidad relacionadas con: discapacidades, étnicas, religiosas, etarios, sexuales, culturales y subculturales, género, de clase, entre otras.

Andrea Cristina Moctezuma escribe sobre los naghua; Stella María García, María Cristina Garriga, María Julia Tur e Isabel Orellano relatan la experiencia de un abordaje intercultural; Yenyfer Flórez contribuye desde la geografía; Leidy Daniela Alfonso y Andrés Felipe Martínez Soriano sobre saberes y territorios; Valeria Vasconcelos y Haydée Oliveira escenifican el conocimiento del bosque a través de las miradas de los niños; la construcción del saber pedagógico es parte de la propuesta de Daniela Campos, Marcela Suckel, Gonzalo Sáez y Guillermo Rodríguez; mientras que Hilda Mar Rodríguez, Juan Camilo Estrada y Juan Carlos Vásquez escriben sobre pedagogía planetaria y justicia curricular. Por su parte, Jhon Edinson López escribe sobre el territorio ancestral de Bosa y Francisco Galindo, Ángel Torres-Toukoumidis y Blas Garzón-Vera hacen un análisis etnográfico sobre la educación física a través de la gamificación.

Miriam Gallego y María José Merino abordan el tema del proceso de enseñanza a personas sordas en la educación superior; Manuel Capella plantea el tema de violencia de género; Karen Ibáñez habla sobre las prácticas para la inclusión en Chile y Dilida Luengo, Nidia Jaramillo, Mariana Salomé Bonito y Walter García sobre el reto metodológico de la Universidad Nacional de Educación en la Amazonía ecuatoriana. En ese ámbito, Gemar Hidalgo, Sofía Yépez y María Eugenia Mejía estudian el caso de una escuela intercultural bilingüe del Ecuador. Agustina Ortiz escribe sobre la marginación y analfabetismo en Michoacán, México y David López hace una aproximación al proceso de consulta previa a los docentes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Se suman los textos de enseñanza y diversidad de María José Carranza y de enseñanza de instrumentos musicales de Marta Macedo. Fernando Garcés analiza los videos musicales en kichwa y Cecilia Bravo, Jaime Chela y Frank Viteri se centran en la noción de cultura e identidad de los estudiantes en la residencia universitaria intercultural Don Bosco, de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

La tercera parte, dedicada a los Avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica plantea mostrar las nuevas propuestas teóricas y metodológicas en antropología que ayudan a entender los procesos educativos.

Hace casi tres décadas, el desarrollo antropológico propuso nuevos rumbos heterogéneos y críticos al concepto de cultura y al método etnográfico como elemento central del trabajo antropológico. Actualmente, la antropología en América Latina, Estados Unidos y Europa abre el estudio a diversas dimensiones de la vida social como el poder, la dominación, la inequidad, la opresión, el buen vivir, la moralidad, la felicidad y la ética (Ortner, 2017). Además, la irrupción del llamado giro ontológico de la antropología abre la posibilidad de estudiar los vínculos sociales entre humanos y no humanos.

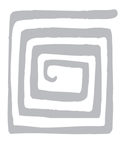
Desde esta perspectiva se convocó a los autores a revisar el método etnográfico como recurso para la investigación cualitativa, su uso y pertinencia en educación y particularmente en procesos de aprendizaje en contextos violentos de exclusión y dominación. Esteban Escalante Solano, abre este capítulo con un texto sobre la formación técnica-productiva y la construcción de valoraciones de desarrollo en los Andes peruanos; Claudia Alvarado, Karina Bautista y Migdalia Bermúdez escriben sobre la etnografía colaborativa y, para finalizar, Cecilia Pereda escribe sobre la reflexividad en la investigación de la experiencia educativa urbana.

Estas memorias son un importante aporte sobre el método etnográfico y sobre los procesos educativos desde y para el ejercicio de la interculturalidad. Un aporte fundamental para docentes, antropólogos y educadores, al servicio de la diversidad, la inclusión y la revitalización de las lenguas. Un abanico que enriquece los estudios de pedagogía, sicología y antropología y un compendio de miradas, propuestas y encuentros entre experiencias en distintos países y contextos.

Rubén Bravo, Director de la Licenciatura de Antropología (UPS)
Sebastián Granda, Director de la Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe
Ana María Narváez, Directora de la Licenciatura de Educación Inicial y Básica
Quito, 15 de abril del 2022



PONENCIAS MAGISTRALES



¿Más lenguas indígenas, pero menos hablantes? Una mirada etnográfica sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe del Chaco

Ana Carolina Hecht[1]

Introducción

Las demandas actuales de los 39 pueblos indígenas[2] de Argentina suelen tener como foco el acceso a derechos básicos como salud, trabajo, educación y territorio, aspectos siempre atravesados por datos alarmantes en cuanto a la desigualdad socioeconómica, el empobrecimiento y los extractivismos. Incluso autoridades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) afirman que «Argentina tiene la tasa más alta de pobreza en las comunidades indígenas de toda Latinoamérica» (Radio Salta, 28/01/2020). Las experiencias cotidianas de los pueblos indígenas están marcadas por la privación, la marginalidad y el acceso desventajoso a derechos, servicios y bienes básicos. Por lo tanto, sea cual fuere el análisis que se quiera hacer, se debe entender la compleja situación que enmarca a estos colectivos.

Numéricamente, la población que se autoreconoce como perteneciente al menos a uno de esos 39 pueblos indígenas, es un porcentaje generoso de la población nacional. Según las estimaciones del último censo poblacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010), de los 40 millones de habitantes, el 2,4 % se declara indígena, es decir, más de 950 000 personas. Consecuentemente, se registra una significativa cantidad y diversidad de población con múltiples pertenencias étnicas. No obstante, también nos enfrentamos con un dato menos alentador, aunque recurrente en toda América Latina, y es que los pueblos indígenas siempre son más numerosos

---

1 Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y como profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige el proyecto de investigación «Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela» (FFyL, UBA) y es co-coordinadora del GT de CLACSO «Educación e Interculturalidad». Sus líneas de investigación y producción se vinculan con problemáticas educativas y sociolingüísticas de indígenas (toba/qom) en contextos de diversidad-desigualdad. Correo-e: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

2 Por demandas actuales estoy haciendo referencia a temáticas analizadas con anterioridad a la pandemia de la COVID-19, ya que el impacto y las secuelas que esta dejará en los pueblos indígenas es una problemática que aún no se puede dimensionar en su complejidad y totalidad.

que las lenguas indígenas porque muchos pueblos han dejado de hablar sus propias lenguas como consecuencia de procesos históricos de invisibilización, discriminación, negación, sometimiento, entre otros factores. Por lo tanto, en Argentina de las 35 lenguas indígenas que existían originariamente, al presente se cuentan tan solo 14 habladas por comunidades que se autorreconocen como indígenas y otras dos lenguas nativas habladas por población criolla (guaraní correntino y quichua santiagueño). Todas las cuales poseen niveles de bilingüismo muy divergentes por el contacto con el español (única lengua oficial del Estado).[3]

En suma, en Argentina hay 39 pueblos, 14 lenguas indígenas y carencias y problemáticas acuciantes que aún demandan una atención en un marco de respeto. Ya no puede tener lugar la histórica negación de la otredad indígena como parte de los modelos de ciudadanía argentina, sino que es imprescindible pensar en alternativas que brinden espacio para su inclusión y reconocimiento.

En Argentina, las políticas diferenciales para los pueblos indígenas son muy recientes, datan de mediados de la década del 80, con la restitución democrática, y tienen su punto culmine cuando en 1994 se reforma la Constitución Nacional. Vale aclarar que todas estas modificaciones legislativas estuvieron motivadas por el activismo de los movimientos indígenas y las declaraciones internacionales de derechos específicos. A través de la regulación legal paulatinamente se intenta que el discurso oficial atenúe su visión históricamente etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica. Los discursos legislativos y académicos de reafirmación política y reivindicación étnica llaman al Estado-nación a revisar e incorporar matices en el tratamiento de la cuestión indígena.

Por lo tanto, contemporáneamente nos encontramos frente a un escenario complejo: por un lado, problemáticas arraigadas que marcan el histórico destrato de los pueblos indígenas; y por otro lado, recientes esfuerzos por atender (desde el marco legal) derechos vulnerados. Así, pese a los avances, existe un enorme abanico de demandas que solicitan ser atendidas para el bienestar de los pueblos indígenas. En ese sentido, quienes trabajamos en este campo debemos ser responsables y cautelosos, al intentar aportar nuestro granito de arena en la atención de estas problemáticas. En

3 Las preocupaciones por la visibilidad de estas otras lenguas, recién aparecieron en la agenda gubernamental y mediática con la proclamación del 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. De ese modo, se propuso sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas y su valor como vehículos de las culturas, los sistemas de conocimientos y los modos de vida. Este hecho de carácter global, convergió con demandas locales, ya que paralelamente en Argentina se estaba trabajando en el diseño del Censo Nacional de Población programado para octubre de 2020 (alterado por la pandemia). En ese marco, diversas organizaciones indígenas estaban reclamando por la incorporación de alguna pregunta que ayude a cuantificar hablantes y/o vigencia de las lenguas nativas en el Censo. En el censo 2010 tan solo se preguntó si alguna persona en el hogar se reconoce descendiente y/o perteneciente a un pueblo indígena, con un listado prefijado de nombres de pueblos que no refleja la enorme diversidad.

primer lugar, debemos evitar fragmentar las demandas porque eso nos impide ver la realidad en la que se encuentran los pueblos indígenas en la actualidad. Un abordaje más holístico es complejo porque muchas veces carecemos de las herramientas y posibilidades de concreción. Sin embargo, vale la pena considerar ese espíritu como meta. En este escrito intentaremos tomar dos problemáticas que están enlazadas y que ameritan una mirada que las trate de vincular: la escolarización bilingüe que se propone incluir a las lenguas indígenas en su enseñanza y la vitalidad de las lenguas indígenas que está en claro retroceso.

La enorme diversidad etnolingüística de Argentina está interpelada por los modelos escolares hegemónicos, no solo por sus particularidades lingüístico-culturales, sino porque, además, como ya se mencionó, subsisten en entornos de extrema desigualdad.

En cuanto a lo educativo, se dejó atrás (al menos en parte) el modelo integracionista-homogeneizador para dar pie a otro de inclusión del derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). Las políticas escolares de EIB no han problematizado suficientemente la dimensión de la desigualdad, pero sí se proponen diseñar estrategias para revisar la compleja inclusión de la diversidad. Justamente, en este texto nos interesa comprender cómo en el marco de una política inclusiva, como es la EIB, una acción que se propone atenta a la pluralidad, como es atender a la inclusión de la lengua indígena, termina fagocitando su acción y pareciera estar atentando contra el mantenimiento de estas lenguas.

Con ese fin, la estrategia propuesta en este escrito es la siguiente: mapear desde una mirada etnográfica el lugar de la lengua toba/qom en el marco de una escuela indígena de Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco. Priorizamos el abordaje etnográfico porque así se puede dar cuenta de las tensiones entre lo dicho (relevado a partir de las entrevistas) y hecho (según la observación participante) en cuanto al lugar de la lenguas y las repercusiones en cuanto a la cantidad de hablantes con el devenir del tiempo.

En conclusión, a partir de esta investigación se develan las tensiones y los intersticios del sistema, y se muestra cómo se puede reforzar la desigualdad educativa en nombre del respeto por la diversidad.

Acerca de las lenguas en la EIB de Chaco

Históricamente, en Argentina se perciben dos tendencias en las planificaciones educativas para las minorías étnicas: modelos escolares monolingües en español donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas asimilacionistas), y modelos escolares bilingües e interculturales que, pese a ser funcionales a las políticas neoliberales por encubrir las desigualdades socioeducativas detrás de la diversidad étnica, dan un espacio a la expresión de la pluralidad (políticas focalizadas) (Hecht, 2007). Actualmente, las instituciones escolares

postulan modificar su histórica apuesta a la unificación lingüística en español, para pasar a la incorporación de otras lenguas (además de la hegemónica-oficial) y otras miradas interculturales y cuestionadoras de los contenidos curriculares, con el fin de superar el colonialismo aún vigente.

Las políticas contemporáneas para la EIB promueven el plurilingüismo y la inclusión de prácticas y saberes culturales de los pueblos indígenas para fortalecer sus culturas, cosmovisiones e identidades étnicas. Los destinatarios de la EIB son los niños y niñas indígenas, quienes suelen estar en contextos socioeducativos de extrema desigualdad y pobreza. Por lo tanto, para los pueblos indígenas acceder a una EIB forma parte de un corpus más amplio de derechos que tienen como fin garantizar su inclusión social, la autodeterminación de sus pueblos y la preservación de sus lenguas y patrones culturales en el contexto actual. En suma, parafraseando los aportes teóricos de Hornberger (2000), la población indígena se enfrentaría a la paradoja de la transformación de una educación estandarizada, pero en clave de una «diversificación» que supondría la construcción de una identidad indígena nacional multilingüe y multicultural.

Para poder analizar estas cuestiones desde una mirada de la etnografía escolar vamos a analizar un caso puntual: la lengua indígena del pueblo toba/qom en la EIB de la provincia del Chaco. Las reflexiones aquí plasmadas son fruto de una investigación personal que efectúo desde hace casi dos décadas junto a este pueblo en diferentes contextos. Las observaciones etnográficas de campo y los registros de entrevistas en los que se sustenta este artículo fueron relevados en su mayoría desde 2016 al presente en una escuela de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) ubicada en un barrio indígena (toba/qom) de las afueras de una ciudad del centro de la provincia del Chaco.

En dicha provincia, como en el del resto del país, las políticas lingüísticas se comprenden en íntima asociación con las educativas, ya que a través de la planificación educativa se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas coexistentes. En el devenir del tiempo, a través de diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se fue promoviendo el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras se les resta visibilidad social o bien se mantiene un equilibrio entre una multiplicidad lingüística.

En términos teóricos globales, los modelos escolares bilingües dentro de los proyectos de EIB pueden caracterizarse como de tres tipos: bilingüismo sustractivo, de transición y aditivo (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008; Hornberger, 2014). En el primer caso, una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo termina en detrimento de la lengua con menor estatus, que finalmente es reemplazada por la dominante. En el segundo caso, el uso de la lengua minorizada es instrumental, se prevé solo al inicio de

la escolaridad y paulatinamente se incorpora el idioma hegemónico, para luego propiciar exclusivamente su uso en el resto de la escolaridad obligatoria. Por último, en el bilingüismo aditivo se valoran por igual a las dos lenguas, y se las desarrolla parejamente porque se considera que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.

En las políticas escolares del Chaco se ha pasado por esas diferentes gestiones del bilingüismo: de uno de transición al comienzo (en las década de los 80 y hasta fines de los 90), a aspirar a un modelo aditivo en la actualidad. Sin embargo, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor en la práctica, tal como a lo largo de este texto se pretende exponer. O sea, para efectivizar esos modelos escolares de gestión del bilingüismo se precisan tanto docentes preparados para esa función como materiales didácticos específicos e inversiones en el campo de la educación para tener diagnósticos precisos de los contextos sociolingüísticos, así como la actualización de contenidos y formación profesional.

Avancemos en el análisis de estas dimensiones que hacen a la sistematización de las prácticas de enseñanza de la lengua indígena en las escuelas, para ello comencemos con una de las figuras centrales: los maestros indígenas que son quienes están a cargo de la enseñanza de la lengua indígena en el aula.[4] En Chaco coexisten diferentes figuras docentes indígenas: idóneos, auxiliares docentes bilingües indígenas (ADA), maestros y profesores bilingües interculturales. Como ya estudiamos (Hecht, 2015), la presencia de estas diferentes figuras docentes tiene que ver con los momentos históricos en los que han surgido y las diferentes etapas en la implementación de la EIB. A su vez, cada uno de estos referentes recibió distinta formación a través del tiempo y eso impacta en las prácticas pedagógicas al momento de enseñar la lengua.

Constantemente surgen reflexiones entre el personal acerca de estas diferentes figuras docentes indígenas. En general se suele señalar que los idóneos o los ADA son quienes menos formación académica-pedagógica han tenido, pero son quienes mejor conocen la lengua indígena y, como fueron elegidos por sus comunidades para desempeñar ese rol, cuentan con un perfil de liderazgo. Los maestros tienen títulos habilitantes y han contado con una formación sistemática, no obstante, como suelen ser más jóvenes, están interpelados como todos los de su generación por un menor conocimiento de la lengua indígena. En el siguiente fragmento de una entrevista, se puede leer cómo este maestro-directivo indígena reflexiona respecto de los modelos

4 Las escuelas de EIB en Argentina se caracterizan, en términos generales, por un modelo de «pareja pedagógica»; es decir, hay dos maestros en el aula (o escuela según el contexto particular que se estudie): un maestro no-indígena con formación docente uniformada y la figura de algún maestro/auxiliar/idóneo indígena. A este último le corresponde la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados «contenidos culturales»; mientras que el maestro de grado normal se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.).

de enseñanza de la lengua que fueron impactando negativamente en el mantenimiento de la lengua:

> Desde un principio siempre se manejó con ese modelo que la lengua era solo un vehículo para traducir palabras, tiene su punto a favor, pero tiene su punto en contra también. Entonces lo bueno es alfabetizar, pero con el tiempo uno con ese modelo tiende a perder la lengua indígena. De hecho nosotros no nos dimos cuenta de ese aspecto porque hay otros modelos de mantenimiento y desarrollo que recién ahora se está empezando a ver después de treinta años [de EIB]. Entonces qué es lo que nos beneficia a nosotros con estos modelos: ver otros modelos que permite revisar, ver hasta qué punto nosotros como indígenas nos beneficia este modelo de transición. De hecho muchos de los auxiliares bilingües interculturales, el ADA, fueron formados con este modelo, modelo de transición, porque solo se usaba la lengua como vehículo de alfabetización y viendo estos tipos de modelos nos permite a nosotros ver y analizar nuestra prácticas cotidianas. En una reunión de auxiliares y de maestros y de profesores hubo un debate por la forma en la que se alfabetiza actualmente, el auxiliar defiende su manera de alfabetizar y el maestro defiende su manera, sus métodos y el profesor también (…) el profesor bilingüe intercultural está formado desde una concepción más constructivista (…) ese conocimiento desde el constructivismo hace que el auxiliar rechace la forma y la manera que alfabetiza. (Calisto, entrevista 19/6/17)

Por lo tanto, a pesar de que en los últimos treinta años surge una prometedora legislación que regula a la EIB, su implementación en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los Gobiernos locales e incluso de la iniciativa (o saberes) de los docentes y los directivos escolares o de las reivindicaciones y reclamos de los padres/madres indígenas. Las modificaciones en los diseños para la enseñanza de las lenguas en la escuela fueron cambiando y mejorando en sus propuestas, no obstante la casi nula inversión en la formación de personal adecuado y la falta de materiales didácticos impacta en la real implementación que esos cambios pueden tener en el cotidiano de las escuelas.

A la institución escolar se le asigna un alto poder de acción sobre las lenguas, tanto por su valor negativo como por su valor positivo. Así, pasó de ser vista como el instrumento privilegiado para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, a ser puesta hoy como el lugar para su mantenimiento y revitalización por incluirlas en sus programas de enseñanza (Hagège, 2002; Suina, 2004; Hornberger, 2008; Moya, 2012). Es decir, se sobredimensionan las posibles repercusiones que tienen las instituciones escolares sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico por el simple hecho de incluirlas curricularmente (López, 2015).

Respecto de lo mencionado en el anterior párrafo, a partir del trabajo de campo, pudimos registrar muchas reflexiones de los docentes indígenas sobre cuál es la meta de EIB en el contexto actual, poniendo en foco especialmente los aspectos que

entran en tensión en cuanto a la vitalidad de la lengua indígena y las prácticas para su enseñanza. Veamos algunos de los enunciados más significativos sobre el tema:

> Hoy hay una mezcla digamos adentro de la escuela, de chicos que como que reniegan de su propia identidad como indígenas. Entonces uno tiene que buscar materiales que pueda adaptarse al chico para que también nosotros podamos incentivarle su identidad, de no dejar su identidad cultural, para que sigan manteniendo su cultura, su lengua, porque si no mantenemos nuestra lengua es un pueblo que desaparece. (Vito, ADA, 23/6/17)

> De ahí nace que va dejando de lado su propio idioma, pero para eso estamos nosotros para enseñar, para que valorice su propia cultura y lengua. Porque sin cultura no hay lengua, que uno pueda defenderse su propio derecho y es importante y somos los pilares fundamentales para enseñarle a los chicos que no son hablantes de su propia lengua. Y es un derecho y es una identidad. Los chicos que no nieguen su identidad, es el valor más importante. Porque nosotros como docentes indígenas no podemos enseñar la lengua, también con el tiempo va desapareciendo y somos los culpables de no enseñar en la escuela la lengua qom a nuestros chicos indígenas. (Santiago, maestro qom, 19/9/18)

En estas afirmaciones se atribuye a la escuela la función de «incentivar» o «valorar» la propia cultura, identidad y lengua. En ese sentido, se sobredimensiona la injerencia que la institución parece tener sobre las lenguas. Además, hay una pregunta concomitante sobre la que se ha reflexionado mucho menos y tiene que ver con cómo se incluye a las lenguas indígenas dentro de la planificación escolar. Justamente lo referido a cómo ingresa la lengua indígena, demanda mayor atención no solo desde el análisis lingüístico o la didáctica de las lenguas, sino también desde una mirada antropológica.

En el caso que estudiamos, en la escuela se incluye la asignatura «Lengua y cultura Toba» o «Lengua Qom» (según la institución), en la cual se trabaja la enseñanza de la lengua indígena y de saberes ligados a la propia cosmovisión que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Dado que no existe un diseño curricular uniforme respecto de qué contenidos enseñar en este espacio, lo registrado es muy variable según los perfiles docentes, las características de las diferentes instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas.

De un modo esquemático se podría enunciar que la asignatura lengua indígena entra a las instituciones escolares en dos escenarios sociolingüísticos contrapuestos (obviamente siempre se relevan matices en medio): por un lado, hay contextos en los que la lengua se enseña como materia para niños que ya hablan la lengua; y por otro, cuando la lengua se incluye como materia, pero para niños que no son hablantes. El trabajo de campo que he desarrollado en las escuelas de EIB responde a este segundo escenario, motivo por el cual en los ejemplos de campo tenemos reflexiones en esa dirección.

La etnografía se realizó en una escuela primaria de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) ubicada en un barrio indígena (toba/qom) de las afueras de una ciudad chaqueña. La institución está emplazada en un espacio en donde cada vez menos hablantes se comunican cotidianamente en la lengua indígena. El diagnóstico que los docentes hacen de sus alumnos se sintetiza en frases como: «entienden pero no hablan», «el chico escucha, entiende, interpreta, pero no puede, no sabe hablar» o «entienden, pero no saben pronunciar en idioma». El proceso de desplazamiento lingüístico en favor del español se afianza día tras día, sobre todo, en los eventos comunicativos cotidianos en los que participan las generaciones más jóvenes (Hecht, 2010).

Pero volviendo al tema de la enseñanza de la lengua qom como materia para niños que no son hablantes, tenemos niveles de conocimiento muy diferentes y para comprender el cotidiano de esa fórmula tenemos que pensar al menos en dos aspectos concomitantes: la formación de los maestros indígenas para enseñar las lenguas indígenas (como primeras o segundas lenguas) y las metodologías de enseñanza. Retomemos unas reflexiones de los maestros respecto del desafío que tienen al momento de enseñar la lengua a niños que no son hablantes:

> Gracias a Dios que nosotros ahora somos lo que somos, enseñar a nuestros hijos, a nuestros hermanos y sobrinos en nuestra lengua, en qom. Sabemos que ahora es difícil de enseñar en este tiempo, sabemos que se usa más el castellano que el qom pero tenemos la fe que vamos a salir adelante y sabemos que no es fácil estar frente de los chicos enseñando en nuestra lengua. Por eso digo que no es fácil estar en frente de los chicos enseñando la lengua qom porque a ellos les cuesta pronunciar una palabra en qom. Hay chicos que no hablan prácticamente, que no hablan el idioma y hay chicos que quieren aprender y hay chicos que les cuesta pronunciar, entienden, sí, pero les cuesta hablar y no aprenden». (Conrado, maestro qom, 21/6/17)

También cabe citar las palabras de otros maestros sobre la metodología con la que los maestros enseñan la lengua, así como registros de observación de las clases de lengua qom cuando está en clara retracción:

> Lo primero escribo en el pizarrón y empiezo a explicar a los chicos cómo se pronuncia y cómo cambia el sonido también. Hay palabras que cambian el sonido… hay glótico. Sí. Por ejemplo, alo (mujer) y alo' (falda) y ahí ya va cambiando. También el sonido, eso que voy enseñando en qom y en castellano. Y eso para que ellos tomen la confianza de aprender. Yo les digo siempre que sí, que se sientan orgullosos, que no pierdan esa lengua, esa lengua que es de nosotros muy valiosa y muy rica, es la cultura de nosotros. A veces me pongo triste cuando aquel padre no le enseña a sus hijos a hablar en lengua, en lengua de nosotros, en qom. Sí porque son hablantes, pero a veces les cuesta hablar. Yo a veces lo saludo, cuando llega y yo le animo de hablar, que no tenga esa vergüenza, que se sienta orgulloso como ser, como nosotros que somos dueños de esta

tierra, nos sentimos muy orgullosos, a pesar de no tener nada, pareciera que somos algo. (Conrado, maestro qom, 21/6/17)

Martina es maestra suplente de segundo grado. Los demás maestros la miran con recelo porque no es hablante de la lengua toba/qom. Martina es joven, dulce y muy coqueta. Los niños tienen una relación cariñosa con ella, la abrazan y hay un clima de juego en el aula. Martina da las clases en español, en la hora de lengua toba/qom, anota en el pizarrón las pocas palabras que conoce en qom, aunque no sean del mismo campo semántico o tema, por ejemplo: sol (nala'), mamá (cheera), ahuoche (dormite), hola (la') y ñachek (gracias). (Registro de observación de clase, 19/09/18)

A partir de la observación participante en el trabajo de campo relevamos que la estrategia pedagógica central de los docentes indígenas[5] en el aula es la traducción y la escritura. Este hecho es parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas. Como sostiene Sichra (2005) a nivel global, la política lingüística de las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de escrituralización de dichas lenguas y esto ha redundando en algunos escollos en la cotidianeidad escolar. O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó el desarrollo de sus sistemas de escritura (unificados y consensuados) y, consecuentemente, cierto descrédito de la oralidad. Sin embargo, las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas, y esas consideraciones actualmente están siendo omitidas en la EIB (López, 2015).

Por lo tanto, no sorprende que paradójicamente, desde la implementación de la EIB, lejos de mantenerse o aumentar la cantidad de hablantes del toba, distintos diagnósticos sociolingüísticos realizados por especialistas y por los mismos hablantes, coinciden en indicar que está muy amenazada la vitalidad de esta lengua. En resumen, por más que se intente valorizar a la lengua indígena en las escuelas, aún continúa predominando el estereotipo social que denigra el estatus de las lenguas minorizadas, a la vez que se prestigia a lengua mayoritaria como el vehículo para el desarrollo social. Por ello, aún a pesar de que en Chaco los modelos de EIB se han

5 Un aspecto de compleja enunciación refiere a los maestros indígenas que no poseen competencias comunicativas en la lengua indígena. Se ha asociado unívocamente que la figura del maestro indígena es hablante de la lengua, pero eso se ha ido modificando con los años. Las lenguas indígenas actualmente están en retracción, por lo tanto, es de suponer que eso impacta en las competencias de los mismos maestros. Muchos maestros toba/qom señalan que las nociones básicas que tienen de la lengua nativa las aprendieron recién al estudiar para ser maestros. Es decir, estos docentes atraviesan por un proceso de recuperación de la lengua nativa en su formación profesional, dado que pertenecen a una primera o segunda generación que no habla el toba como primera lengua y poseen diversos niveles de competencia (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden). Para ampliar este tema ver Hecht 2015, Hecht y García Palacios, 2017 y Artieda y Barboza, 2016.

generalizado y consolidado a través de legislaciones que promueven la vigencia de las lenguas indígenas, estas se encuentran «amenazadas».

Palabras de cierre

En este escrito procuramos abordar conjuntamente dos aspectos problemáticos del cotidiano de los pueblos indígenas: las propuestas de EIB que apuntan a lograr una escolarización bilingüe que incluya a las lenguas indígenas en su currícula y el alarmante retroceso en la vitalidad de las lenguas indígenas, sobre todo, en las últimas décadas. Las lenguas indígenas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión bajo las políticas educativas homogeneizadoras propias de décadas anteriores y, pese a esas acciones, han perdurado a través de los años. En el contexto actual, las lenguas indígenas paradójicamente se retraen en su uso cotidiano, aunque desde la EIB se postula modificar la histórica apuesta a la homogeneización idiomática y cultural.

No obstante, la EIB no se impone de una manera homogénea y armónica, más bien se trata de un terreno de disputas entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión diferentes intereses, objetivos, ideologías y metas político-educativas. En ese marco, es claro que las políticas escolares de EIB no han problematizado suficientemente la dimensión de la desigualdad. Poco es lo que se debate sobre los entornos de extrema desigualdad en los que subsisten los pueblos indígenas en el presente. El eje mayormente debatido apuntó a diseñar estrategias pedagógicas para revisar la compleja inclusión de «la diversidad» como un contenido y como si pudiera escindirse de las condiciones de posibilidad de existencia de esas otredades. Por eso mismo, en este texto nos interesa comprender cómo en el marco de una política inclusiva, como es la EIB, una acción que se propone atenta a la pluralidad, como es la inclusión de las lenguas indígenas en las escuelas, termina fagocitando su propio objetivo y, por lo tanto, lejos de colaborar en favor de la pluralidad lingüística atenta contra el mantenimiento de estas lenguas.

En base a todo lo argumentado en este escrito, se puede señalar que la inclusión de la lengua minorizada en las aulas de las escuelas de EIB es potencialmente necesaria, pero no suficiente para la vitalidad lingüística. Como dijimos, dado que en Argentina no tenemos legislación que regule a las lenguas indígenas por fuera del ámbito escolar, tenemos una deuda pendiente para estimular otros espacios de uso no escolares, que son fundamentales para promover el mantenimiento de estas lenguas. La escasa presencia de algunas lenguas en el ámbito público propicia valoraciones negativas sobre las mismas y puede influenciar a sus hablantes para abandonarlas como medio de comunicación cotidiano. Al mismo tiempo, dado que los pueblos indígenas viven en condiciones de vulnerabilidad, sus lenguas en el imaginario social siguen asociadas al «atraso», la «discriminación» y la «pobreza».

Además, es necesario repensar la noción de lengua desde la cual se hacen las planificaciones escolares. La lengua no es una entidad abstracta, un objeto que se mantiene igual a sí mismo en el tiempo, sino que se actualiza en las prácticas de sus hablantes (Vigil, 2011). Es decir, en las planificaciones del bilingüismo en el marco de la EIB se piensa a la lengua indígena casi como una entidad inalterable, sin revisar los usos y las prácticas comunicativas contemporáneas de esas lenguas.

Las funciones comunicativas y los usos de las lenguas van cambiando con el devenir del tiempo, por lo tanto, es necesario revisar los cambios como, por ejemplo, los cambios en el léxico por los préstamos o las transformaciones de los géneros comunicativos contemporáneas en función del contacto con el español. Incluso en las propuestas oficiales de EIB casi no hay menciones a los contextos de desplazamiento lingüístico, a pesar de que en los años que llevo trabajando junto al pueblo toba/qom (y otros pueblos indígenas) hemos sido testigo de cómo los padres y madres dejan de comunicar acciones diarias a sus hijos e hijas en la lengua indígena, generándose así el paulatino desuso de las lenguas nativas en las interacciones cotidianas familiares.

Las lenguas cambian constantemente en sus usos y eso es un aspecto sobre el que poco se ha reflexionado en la gestión de la EIB. Creemos que no contemplar las dinámicas de las lenguas indígenas en uso al momento de planificar la enseñanza de lenguas en el marco de la EIB es uno de los aspectos que más interfiere en su vitalidad. Por eso, solo con incluir la lengua no alcanza.

Sostenemos, junto con Medina (2017), que es importante dar cuenta de las prácticas comunicativas cotidianas, a través de etnografías de la comunicación, porque serían un insumo vital al momento de diseñar una EIB que tome como punto de partida las realidades lingüísticas concretas más que un imaginario acerca de la lengua indígena y sus hablantes. Si no se invierte en todo lo que implica la inclusión de las lenguas indígenas en el currículo escolar (formación docente, materiales didácticos, instituciones y sujetos focalizados en el estudio de la lengua, datos sistemáticos de censos sobre hablantes, competencias, etc.) se le está impidiendo su real aprendizaje y solapadamente se colabora a su desplazamiento.

El modo en el que las lenguas indígenas se incluyen dentro de la EIB funciona más bien como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro y parece terminar atentando contra la diversidad etnolingüística que aparentemente defiende. Por todo esto, es que ponderamos cómo ese modo de incluir la lengua indígena en la EIB puede terminar reforzando la desigualdad educativa y las posibilidades de expansión de las lenguas y sus hablantes en nombre de un ilusorio respeto por la diversidad.

Referencias bibliográficas

Artieda, T., & Barboza, T. (2016). ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Nodos y Nudos, 41*(5), 21-34.

Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Editorial Paidós.

Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: De las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *29*(1), 65-85.

___. (2010). *«Todavía no se hallaron hablar en idioma» Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Europa Academic Publisher.

___. (2015). Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 24*(2), 1-12.

Hecht, A. C., & García Palacios, M. (2017). Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta. *XII Reunión de Antropología del Mercosur* (RAM), Posadas, Argentina.

Hornberger, N. H. (2000). Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility. *Anthropology & Education Quarterly*, *31*(2), 173-201.

___. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents.* Palgrave Macmillan.

___. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas. En L. M. Lepe y N. Rebolledo (eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 235-261). Editorial Abya-Yala.

López, L. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación, 64,* 211-339.

Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, Provincia del Chaco, Argentina.* [Tesis doctoral], Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Moya, R. (2012). La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena. *Pueblos Indígenas y Educación, 61*, 83-136.

Sichra, I. (2005). Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. En *Encuentro Internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina.* Quito, Ecuador.

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In J. Cummins, and N. Hornberger (eds.), *Volumen 5 of Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-17). New York, USA: Springer.

Suina, J. (2004). Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival. *Anthropology & Education Quarterly, 35*(3), 281-302.

Vigil, N. (2011). *Reflexiones de invierno.* Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.



Educación con calidad y pertinencia identitaria para los afrodescendientes en Ecuador, propuesta de políticas públicas

John Antón Sánchez[1]
Katty Valencia Caicedo[2]

Introducción

Este artículo trata sobre las propuestas de políticas públicas sobre educación con calidad y pertinencia identitaria y los afrodescendientes en Ecuador. Específicamente haremos un examen a calidad de la educación de los afroecuatorianos medida por los resultados de las pruebas a los estudiantes de bachillerato y el modelo educativo pertinente con la identidad afroecuatoriana, la cual se denomina etnoeducación. La base del artículo corresponde a una investigación sobre políticas públicas de inclusión para afroecuatorianos que se lleva a cabo en la Escuela de Gobierno y Administración Pública del Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN (Antón & Johnnson, 2020). La metodología del artículo combina técnicas cualitativas y cuantitativas, utiliza el análisis documental y privilegia la reflexión etnometodológica. El texto tiene cuatro partes: la primera intenta un acercamiento cualitativo sobre el acceso al derecho a la educación de los afroecuatorianos con base en las fuentes estadísticas dispuestas por el Instituto Nacional de Estadisticas y Censos INEC a 2015, principalmente la Encuesta de Condiciones de Vida de 2014 y la Encuesta de Urbana de Empleo y Desempleo de 2015. La segunda parte realiza una aproximación a la calidad del aprendizaje de los jóvenes afroecuatorianos en educación media y que se presentaron entre 2016 y 2017 a las pruebas Ser Bachiller del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL). La tercera parte explora la problemática de educación con pertinencia identitaria que sectores del movimiento social defienden como «etnoeducación». Se concluye con una serie de propuestas de políticas públicas de organizaciones afroecuatorianas que demandan la etnoeducación al Estado. Los elementos aquí expuestos pudieran servir como marcos orientadores para el desarrollo de políticas públicas con calidad y pertinencia identitaria para la niñez, la adolescencia y la juventud afroecuatorianas.

1 John Antón Sánchez, Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN; Email: john.anton@iaen.edu.ec
2 Katty Valencia Caicedo, investigadora independiente; Email: k_valencia14@yahoo.com

El problema de investigación que se identifica se relaciona con la demanda del derecho a la educación de los afrodescendientes en países de América Latina desde los años 90 del siglo XX (Pabón *et al.,* 2011). Específicamente la acción colectiva del movimiento social afrodescendiente (Lao Montes, 2020) denuncia las pocas garantías que en los Estados nacionales existen para que la niñez, adolescencia y juventud afrodescendientes accedan a servicios educativos de calidad, con dimensión cultural, acciones afirmativas y programas de etnoeducación. De este modo indagamos sobre ¿qué tan buena ha sido la enseñanza que reciben los afrodescendientes?, ¿acaso el modelo de educación que reciben responde a sus expectativas identitarias?, ¿cómo se interpretan los bajos resultados de aprendizaje escolar obtenido en las pruebas de bachillerato?, ¿en qué consiste la propuesta de etnoeducación? Bajo este contexto, se sostiene que las demandas y propuestas educativas de los afrodescendientes están ancladas en la historia del colonialismo y su concomitante jerarquía racial impuesta a las personas de ascendencia africana de la región (Vera, 2017). Es decir, como lo hemos sostenido en otras publicaciones, los Estados nacionales han diseñado sus propuestas educativas desde una perspectiva colonialista, excluyente, de espaldas a las realidades multiculturales de las sociedades y sus pueblos (Antón, 2018).

El argumento para la tesis anterior, descansa en los argumentos de Ethan Johnson (2009): desde la época de la conquista y la colonia en América, los africanos y sus descendientes, en calidad de personas esclavizadas o libres han generado resistencias a las imposiciones de las jerarquías raciales impuestas en la estructura social. Ellos y ellas realizaron esfuerzos históricos por mejorar sus condiciones de vida y ciudadanía. Pese a ello, dentro de cada nación (y región) de América Latina las coyunturas históricas específicas del colonialismo siguen formando-educando a la gente de ascendencia africana dentro de modelos educativos aún coloniales y racializados. Ante esto la respuesta de los afrodescendientes ha sido la resistencia. Por ejemplo, las luchas actuales y avances en la inclusión de las personas de ascendencia africana en los currículos nacionales, procesos pedagógicos culturalmente relevantes y por mayor acceso a los recursos y a las instituciones constituyen una continuación de estos procesos de resistencias impulsados dentro de la larga duración que comenzó en la época colonial.

Como producto del contexto de exclusión en que se construyeron los proyectos de identidad en los Estados nacionales, el sistema educativo deja de lado y/o silencia las diferencias raciales y culturales y su significado, mientras que las prácticas y procesos curriculares y pedagógicos intentan empujar a todos los estudiantes a considerarse miembros de la nación o del modelo uninacional mestizo (Johnson, 2009). Estas ausencias y silencios dentro de las prácticas curriculares y pedagógicas sobre la negritud y las experiencias de los afrodescendientes contribuyen a la reproducción de la jerarquía racial (Johnson, 2014).

Pero, además de esta problemática estructural en que los afroecuatorianos demandan ausencia de su identidad en el modelo educativo, existe otro problema coyuntural: se trata de la baja calidad de la educación que reciben la niñez, la adolescencia y juventud afroecuatorianas. Y esta carencia debe analizarse desde dos perspectivas: la primera, referida a los bajos resultados del aprendizaje medidos en función de los resultados de las pruebas del INEVAL y, segundo tiene que ver con el modelo de educación que estas comunidades reciben y que no ayuda a fortalecer su identidad cultural y a enorgullecer su sentido de pertenencia a la diáspora africana. A continuación, se analizan estos escenarios.

El acceso a una educación de calidad en los afroecuatorianos (panorama a 2015)

La formación escolar es una de las claves del buen vivir. Ninguna persona logra una movilidad social y un adecuado desarrollo humano sin una escolaridad suficiente. En el mundo moderno, eurocéntrico y capitalista, aquellos grupos humanos o clases sociales que son preparados con una educación adecuada y con calidad logran ser competitivos. Aquellos «educados» alcanzan a acumular capital humano, se insertan rápidamente al mercado laboral, obtienen buenos ingresos y, en definitiva, gozan de una ciudadanía plena. Lo contrario es un escenario condenable. Sin educación la persona ve restringido sus derechos sociales, económicos y culturales, incluso puede ser víctima de atropellos, discriminaciones y violaciones de su condición ciudadana (Unesco, 2013).

En suma: entre educación, desarrollo y garantía de derechos hay una estrecha conexión. Diego Luis Córdoba Pino, el primer senador negro en Colombia, en sus alocuciones de los años 50 decía con vehemencia: «Con la educación se asciende a la libertad, y con la ignorancia se desciende a la esclavitud». Esta sentencia calza perfectamente en el caso afroecuatoriano, quienes de acuerdo con los indicadores sociales presentan notables carencias en este campo. El primer indicador que demuestra la disparidad es el relacionado con el analfabetismo (García, 2016).

Según la Encuesta de condiciones de vida del 2014 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, los indígenas, montuvios son los más analfabetos del país (23,7 % y 14,4 %), aunque los afroecuatorianos poseen un nivel de analfabetismo similar a la media nacional (7,5 % frente a 7,2 %), son más analfabetos que los blancos y mestizos (6,8 % y 5,1 %). Por su parte la misma encuesta determina que la escolaridad en el país alcanza los 9,8 años, en tanto que los afroecuatorianos tienen un año menos (9,0), en comparación con los blancos y mestizos que tienen 10,3 y 10,4 años. Es decir, en el país los mestizos y blancos son más educados que los afroecuatorianos e indígenas (Tabla 1).

Tabla 1
Analfabetismo y escolaridad (ECV 2014)

Variable	Anafabetismo	Escolaridad
Ecuador	7,2	9,8
Afroecuatoriano	7,5	90
Blanco	6,8	10,3
Indígena	23,7	5,3
Mestizo	5,1	10,4
Montuvio	14,4	7,3
Otros	6,8	10,4

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2014.

Pero no toda la información estadística sobre el panorama de la educación en afroecuatorianos puede valorarse de forma negativa. De acuerdo con los datos de la Encuesta de empleo y desempleo del 2015 realizada por el INEC, las tasas de asistencia a centros educativos por edad, muestra índices satisfactorios para los afroecuatorianos, al menos en lo que tiene que ver con la tasa de asistencia primaria donde los afrodescendientes poseen un dato superior al promedio nacional y los mestizos, pero inferior a los blancos. En las demás tasas de asistencia por grupos de edades los afroecuatorianos prácticamente están cerca del promedio nacional. El problema está en la tasa neta de asistencia superior en las edades de 18 a 24 años, donde los afroecuatorianos registran una tasa inferior del 23,2 % que la del promedio nacional (32,6), que los blancos (27 %), y los mestizos 34,8 %, (Tabla 2).

Tabla 2
Tasa Neta de Asistencia escolar por edades de acuerdo con la Encuesta de Empleo y Desempleo del 2015 (INEC)

	Tasa neta de asistencia primaria	Tasa neta de asistencia de 6 a 11 años	Tasa neta de asistencia de 5 a 14 años	Tasa de asistencia de 15 a 17 años	Tasa neta de asistencia superior de 18 a 24 años
Ecuador	96,9	99,0	97,5	85,3	32,6
Afroecuatoriano	97,8	98,4	96,2	84,3	23,2
Blanco	98,5	99,6	96,5	81,7	26,9
Indígena	96,8	98,9	97,5	82,0	22,5
Mestizo	96,8	99,0	97,7	86,5	34,8
Montuvio	97,7	99,2	95,3	75,5	22,1

Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo 2015, INEC.

Justamente, el acceso a la educación superior es un problema aún no superado para los afroecuatorianos. La encuesta de empleo y desempleo del 2015, evidencia que el nivel de instrucción superior en los afroecuatorianos es de 13,6 % muy inferior al promedio nacional 21,1 % y mucho más bajo registrado por los blancos (29,3) y mestizos 23,1 %. Es decir, que estos grupos doblan a los afrodescendientes en nivel de educación superior (Tabla 3).

Tabla 3
Instrucción superior 2015 de acuerdo con la Encuesta Urbana de Empleo y desempleo del INEC

Ecuador	21,1
Afroecuatoriano	13,6
Blanco	29,3
Indígena	6,0
Mestizo	23,3
Montuvio	9,1
Otros	3,5

Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo INEC.

En suma, el panorama educativo del país desagregado por grupos de identificación muestra para 2015 en lo relacionado con el nivel de instrucción, que los grupos autoidentificados como afroecuatorianos, indígenas y montuvios presentan indicadores educativos más bajos que sus similares blancos y mestizos, e incluso más bajo que el promedio nacional. La tabla 4 describe el siguiente nivel de instrucción: Personas con ningún nivel de instrucción: promedio nacional 9,1 %, indígenas 20,9 %, afroecuatorianos 9,1 %, mestizos 7,6 %; nivel de instrucción primaria: nacional 39,4 %, indígenas 49,5 %, afroecuatorianos 52,1 %, mestizos 37,5 %; nivel de instrucción secundaria: nacional 37 %, indígenas 26,1 %, afroecuatorianos 41,6 %, mestizos 38,3 %; nivel de instrucción superior: nacional 14,5 %, indígenas 3,4 %, afroecuatorianos 7,3 %, mestizos 16,3 %.

La calidad de la educación que reciben la adolescencia y juventud afroecuatoriana

Dado el interés de este artículo sobre la problemática del acceso a la educación con calidad y pertinencia identitaria en los afroecuatorianos, nos interesa más comprender el tema de la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes en la educación media. La calidad aquí se comprende como la expresión de resultados

óptimos en las pruebas de conocimientos que aplica de forma regular el INEVAL a los estudiantes de educación media ecuatoriana. Pero antes de adentrarnos a este tema crucial, es importante hacer algunas anotaciones frente al tema de la deserción escolar, según los datos del Ministerio de Educación.

Tabla 4
Nivel de instrucción escolar 2015, Encuesta de Empleo y Desempleo 2015

	Nivel de instrucción				
	Total (**)	Ninguno	Primario	Secundaria	Superior
Nacional	14386741	9,1	39,4	37	14,5
Indígena	1097606	20,9	49,5	26,1	3,4
Afroecuatorianos (*)	752495	9,1	42,1	41,6	7,3
Mestizos	11195500	7,6	37,5	38,3	16,3
Otro (*)	1341137	11,8	45,9	32,6	9,7

Fuente: ECV 2015; INEC, 2016, p. 124.
(*) La categoría afroecuatoriano incluye negro y mulato, mientras que la categoría otro incluye montuvio y blanco.
(**) El total se refiere a la población de 5 años y más.

Un dato sorprendente, pero que aún habría que actualizarlo es el referido al abandono escolar del sistema público. Tomando como referencia los alumnos de 3.º de básica para el 2011, los afroecuatorianos son el grupo que más abandono escolar registra con el 7 %, siendo el promedio nacional apenas el 4,9 %, cerca al indicador de los mestizos e indígenas del 4,8 % y 4,6 %. Un dato de similar característica es el de repetición escolar en el sistema público. Según el archivo maestro de instituciones educativas del Ministerio de Educación, para el 2011 los estudiantes afroecuatorianos de 9.º de básica fueron los que más repitieron el año (5,5 %) en conjunto con los indígenas (5 %), más que el promedio nacional (3,6 %) y más que los mestizos y blancos (3,5 y 3,3 %). ¿La pregunta es por qué los niños afroecuatorianos son los que más repiten el año? Sin duda es un hecho de investigación que preocupa más si nos damos cuenta de que la repitencia también se da en los establecimientos privados. Pues el dato que el archivo maestro del Ministerio de Educación nos da, demuestra que en el sistema escolar privado la tasa de repitencia para 2.º de básica en afroecuatorianos es de 1,8 %, tres veces más alta que el promedio nacional de 0,4 % y que los mestizos y blancos (0,4 % y 0,3 %), (Tablas 5 y 6).

Tabla 5
Repetición escolar para el 2.º de básica, sistemas públicos y privados, 2011

	Repetición escolar, sistema público	Repetición escolar, sistema privado
Ecuador	3,6	0,4
Afroecuatoriano	5,5	1,8
Blanco	3,3	0,3
Indígena	5,0	0,5
Mestizo	3,5	0,4
Montuvio	2,9	0,8

Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas – Ministerio de Educación, 2011.

Tabla 6
Abandono escolar, sistema público 2011 (Alumnos de 3.º año de básica)

País – Etnia	Porcentaje
Ecuador	4,9
Afroecuatoriano	7,0
Blanco	4,0
Indígena	4,6
Mestizo	4,8
Montuvio	9,6

Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas – ME.

Los resultados de las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación INEVAL

A continuación se presentan los resultados de las pruebas de rendimiento escolar que aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, en las pruebas Ser Estudiante para los estudiantes de 4, 7 y 10 de Educación General Básica y a los de 3.º de Bachillerato, para varios ciclos. Recordemos que las evaluaciones buscan determinar el logro de los estudiantes con respecto a los estándares de aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación, e incluyen encuestas de factores asociados cuyo fin es contextualizar las características del entorno de los estudiantes y conocer

como dichos factores (culturales y económicos) inciden en su logro académico (INEVAL, 2016, p. 96). Las pruebas evalúan los campos de Matemáticas, Lengua, Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, con una nota de 0 a 1000, donde entre 700 y 800 apenas son resultados aprobados con un nivel muy elemental de desempeño, de 801 a 949, son resultados satisfactorios y más de 950 a 1000 son resultados excelentes.[3]

De acuerdo con el INEVAL (2016, p. 98) los resultados de aprendizaje tomados desde el 2013 hasta el 2016 para cada ciclo escolar combinan los promedios de 4.º grado, 7.º grado y 10.º grado de Educación General Básica, y 3.º de Bachillerato. En general, el promedio de aprendizaje en la escala de 0 a 1000 es de 730 puntos aproximadamente, el cual corresponde a un nivel bajo de elemental en términos de logros, que bien pudiera bajar hacia niveles más inferiores de aprobado o de insuficiente.

Los resultados siguientes muestran un consolidado de las evaluaciones de 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 para 4.º, 7.º y 10.º grados y 3.º de Bachillerato, por grupos de autoidentificación indígenas, afroecuatorianos, montuvios, mestizos, blancos y otros (Tabla 6).

Tabla 6
Promedio global y promedio global ajustado de 4.º, 7.º, 10.º grado y 3.º de Bachillerato según autoidentificación étnica

Ciclos 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016	4.º grado (media 776)		7.º grado (media 739)		10.º grado (media 721)		3.º Bachillerato (media 754)	
Grupos autoidentificación	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado
Blanco/Mestizo	783	790	748	754	727	730	764	762
Afroecuatoriano	753	766	705	720	699	710	705	715
Montuvio	816	838	735	755	734	752	711	722
Indígena	740	763	700	721	691	710	712	727
Otro	745	754	747	743	717	718	720	725

Fuente: INEVAL 2016.

De acuerdo con la tabla, los resultados globales y para todos los grados de evaluación en el caso afroecuatorianos, ellos obtienen puntajes elementales de entre 699 y 753 puntos siempre inferior al promedio nacional y nunca mejor que los grupos

3 Sobre análisis del impacto de las pruebas INEVAL en la calidad de la educación en Ecuador ver Bravo Julia y Gutiérrez Lourdes (2020). Estándares de calidad en las Escuelas del Ecuador como factor asociado al aprendizaje. *Cuaderno de políticas educativas 9*. UNAE.

blancos y mestizos. Solo los afroecuatorianos superan a los indígenas. De este modo, tomando solo los puntajes globales, en el 4.º grado, los afroecuatorianos alcanzaron 753 puntos respecto a 776 de la media y 783 de los blancos/mestizos. Para 7.º grado, los afroecuatorianos obtuvieron 705 puntos globales, de 739 de la media, en tanto los blancos/mestizos lograron 748. Para el 10.º grado ya los afroecuatorianos tuvieron un puntaje inferior de 699, siendo la media 739 y los blancos/mestizos 727. Finalmente, para el 3.º de Bachillerato, nuevamente los afroecuatorianos tienen un puntaje global de 705 respecto a la media de 754 y 764 de los blancos/mestizos

Visto de esta manera donde los afroecuatorianos e indígenas obtienen puntajes generales de las pruebas INEVAL, muy inferiores a la media nacional y a los obtenidos por los grupos blancos y mestizos, concluimos este análisis con el desempeño de los estudiantes en las áreas específicas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

Aunque tenemos procesado los resultados de los campos de evaluación del INEVAL CICLO 2014-2015 por grupos de autoidentificación, con el propósito de sintetizar el análisis, solo se presentan los resultados de los estudiantes afroecuatorianos a nivel nacional: En Matemáticas el 47 % fue insuficiente y el 30,2 % elemental. Es decir, 7 de cada 10 estudiantes nuestros presentan un panorama crítico en aprendizaje matemático. Ya para Lengua y Literatura y Ciencias Naturales nuestros estudiantes van mejorando un poco, pero aún crítico, pues el 35,65 reprueba Lenguaje y otro 33,5 % pasa con las justas el elemental. En tanto que para Ciencias Naturales tenemos 34 %. reprobado y 33,8 % elemental. Solo Estudios Sociales dan ventaja a nuestros estudiantes con el 38,8 % satisfactorio y 22,8 % elemental. En definitiva, la excelencia solo la alcanzamos en el siguiente orden: 5 % en Literatura y Lenguaje, 7,9 % en Ciencias Naturales, 8,6 % en Matemáticas y 19,6 % en Sociales (Tabla 7).

Tabla 7
Resultados pruebas INEVAL, ciclo 2014-2015

AFROECUATORIANOS				
Evaluación	**Insuficiente**	**Elemental**	**Satisfactorio**	**Excelente**
Matemáticas	46,9 %	30,2 %	14,4 %	8,6 %
Lengua y Literatura	35,8 %	33,5 %	25,7 %	5,0 %
Ciencias Naturales	34,0 %	33,8 %	24,3 %	7,9 %
Estudios Sociales	18,8 %	22,8 %	38,8 %	19,6 %

Fuente: Ineval, 2016. Elaboración autor (2017).

Ciclo 2016-2017

Para el ciclo 2016-2017, de acuerdo con las pruebas INEVAL los resultados para jóvenes afroecuatorianos no podrían ser peor que los del ciclo pasado. El promedio global de los afroecuatorianos fue de 7,16 puntos, por debajo del promedio nacional (7,52), igual al de los indígenas (7,17) y por debajo de los mestizos (7,59). En Matemáticas obtuvimos 6,92 puntos, por debajo de todos, incluso de los indígenas (7,05), mestizos (7,4) y el promedio nacional de 7,3. En Lengua y Literatura nuevamente el último lugar (7,61), solo superando a los indígenas (7,30). En Ciencias Naturales, nuestros estudiantes estuvieron por debajo con el 6,97, por debajo del promedio nacional (7,3) y los mestizos (7,39). Ya ni en Ciencias Sociales tenemos un lugar destacado, pues caímos al último puesto (7,16), inferior al promedio nacional 7,52 y a los mestizos 7,59 (Tabla 8).

Tabla 8
Resultados Pruebas Ser Bachiller 2016-2017

	Resultados Pruebas Ser Bachiller 2016-2017								
	Cantidad de estudiantes programados	Cantidad de estudiantes evaluados	Promedio global	Puntaje de postulación a la educación superior	Promedio global ajustado	Matemática	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Estudios Sociales
NACIONAL	281428	265139	7,52	709	7,50	7,33	7,90	7,33	7,52
Afroecuatorianos	7490	7392	7,16	671	7,18	6,92	7,61	6,97	7,16
Mestizo/Blanco	217914	216134	7,59	717	7,53	7,40	7,97	7,39	7,59
Indígena	13317	13231	7,17	664	7,51	7,05	7,30	7,11	7,22
Montuvio	15279	15190	7,30	688	7,43	7,05	7,79	7,07	7,29
Otro	3051	2983	7,24	683	7,24	7,05	7,66	7,03	7,23

Fuente: INEVAL, 2017. Elaboración autor (2018).

Las consecuencias de la mala educación

Las estadísticas sociales advierten que la población afroecuatoriana no accede con suficiencia al sistema educativo. La poca formación y profesionalización de los afroecuatorianos repercute en que estos no consigan buenos empleos y mejores remuneraciones. De allí que sea común verlos ocupando pocos puestos en el sector

moderno de la economía. Más bien son vendedores ambulantes, obreros, jornaleros, guardias de seguridad, empleados domésticos, policías o soldados.

La restricción al acceso a la educación a los afroecuatorianos los somete a un círculo vicioso que impide su desarrollo socioeconómico. Como ellos poseen poca escolaridad, no pueden competir con igualdad de condiciones en el mercado laboral, por tanto, su situación de pobreza se vuelve más aguda.

Otro asunto que hace problemática la educación a los hijos de la diáspora africana es el modelo y la calidad. Todos sabemos que en territorios ancestrales como Esmeraldas o el Valle del Chota la educación se imparte con baja infraestructura, deficiente tecnología, bajo condiciones precarias y muchas veces con ausentismo de docentes. Pero lo más grave es que los contenidos son ajenos a la realidad sociocultural de los estudiantes. Tanto el currículo como la pedagogía les dan la espalda a los valores de la identidad afroecuatoriana y desestimulan el orgullo étnico del educando y de la comunidad educativa. Nos referimos que, por lo general, un niño o niña afroecuatoriana se educa sin conocer la historia de sus ancestros y los valores trascendentales de su cultura. Así mismo, los textos escolares no muestran los aportes de la afroecuatorianidad a la construcción del país. Y mucho menos en la escuela se les enseña que ser «negro» o afroecuatoriano significa todo un universo de valores positivos que sobrepasan los estereotipos de la marimba, la bomba y el balón pie.

La falta de educación se convierte en una encrucijada al desarrollo afroecuatoriano (SITEAL, 2011). Y si a este sector de la sociedad se les restringe el derecho esencial de la educación entonces estamos frente a una nación racista y excluyente (Rossetti, 2014). Por tanto, los principios constitucionales de «igualdad» y «multiculturalidad» serían una falacia. La cuestión es que el Estado tiene que ser sincero con sus políticas y garantías de derechos ciudadanos. Por un lado, se debe intentar cerrar las brechas de acceso a la educación que existen entre grupos culturales. Para esto las políticas de acción afirmativa, en especial medidas para aumentar el nivel universitario en los afrodescendientes debería ser una medida urgente. El otro asunto vital sería impulsar un modelo de educación consistente con la cultura, la identidad y la historia de estas comunidades invisibilizadas por el sistema racista. Estaríamos hablando entonces de la etnoeducación, un tema que seguramente expertos como Iván Pavón ha desarrollado con profundidad.

Sobre las políticas educativas con pertinencia y calidad

La educación con calidad y pertinencia se constituye en derecho constitucional. En su artículo 343 la Carta de Montecristi de 2008 dispone:

> El Sistema Nacional de Educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el apren-

> dizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El Sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

A más de diez años de expedido este mandato aún su aplicación y beneficio no se concreta de manera específica en los afroecuatorianos. Para este pueblo la implementación de políticas públicas que funcionen como garantía al ejercicio de este derecho es un desafío. Por ejemplo, si bien la Constitución ordena un «educación integradora con visión intercultural», las organizaciones y el movimiento social afroecuatoriano demandan de una efectiva política pública de educación con sentido identitario. Dicha demanda se resumen la enseñanza de la cultura y la historia afrodescendiente mediante el establecimiento de programas de etnoeducación y una cátedra de estudios de la diáspora africana en las Américas (Walsh & León, 2006).

Es de reconocer que en los últimos diez años se han dado avances por parte del Estado en materia de políticas de educación intercultural, con un fuerte énfasis en los pueblos indígenas, quienes históricamente reclaman un modelo educativo bilingüe. De esta manera, el Ministerio de Educación ha dado pasos importantes en las políticas públicas de educación e interculturalidad; sin embargo, el marcado énfasis en la visión indigenista ha opacado la perspectiva afrodescendiente. Es por ello por lo que hoy en día las organizaciones demandan con más ahínco reconocer a la etnoeducación como parte oficial del sistema educativo. Esto por cuanto consideran que se trata de una propuesta innovadora, que propone elementos educativos transformadores, y que su implementación contribuirá para revertir la situación de opresión, de pobreza y de desigualdad que persiste en la población afrodescendiente del país.

Otro problema que en materia de educación enfrentan los afroecuatorianos es el relacionado con la calidad, la cobertura y el acceso. El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el artículo 243 establece que:

> La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.

Sin embargo, aunque la educación sea gratuita, no garantiza el acceso, ni equipara el nivel en la formación en la ciudadanía desagregada por autoidentificación étnica. En el caso de los afroecuatorianos los bajos rendimientos escolares, la deserción entre de los estudiantes y la limitación de conseguir un cupo universitario, constituyen un problema adicional a la reclamación de un modelo de educación con pertinencia identitaria. Frente a esto, la Constitución de Montecristi en su artículo

11 plantea el derecho a las acciones afirmativas como una medida para garantizar el principio de la igualdad y superar las desigualdades socioculturales. En consecuencia, el Gobierno nacional expide en el 2009 el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural (decreto 60 de 2009). En esta política de inclusión se propone el «Programa de Fomento y acceso a la educación secundaria y superior», pretendiendo el establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación a todos los sectores históricamente discriminados. Política que para la educación superior está refrendada en la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 74 (LOES-2011).

Otra importante política pública en relación con los desafíos de los afroecuatorianos en materia de educación con pertinencia identitaria y de calidad es la relacionada con el Ministerio de Educación y su Acuerdo Ministerial, MINEDUC-ME-2016-00045-A, el 20 de mayo del 2016, en el que:

> … se reconoce a la etnoeducación como un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico; establece la instalación de la Mesa de Etnoeducación Afroecuatoriana y dispone que la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe ponga en ejecución estas y otras acciones en pro de que los contenidos del proceso etnoeducativo lleguen a ser parte del currículo nacional.

El acuerdo también dispone que

> … en reconocimiento a la tradición cultural y oral afroecuatoriana, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe designe como "Guardianas de los Saberes" a aquellas instituciones educativas que tengan significativa presencia de población afrodescendiente o que estén ubicadas en territorio con mayor población afrodescendiente. En estas instituciones educativas deberá incorporarse con énfasis el enfoque de etnoeducación en el proceso educativo institucional…

Para cumplir con el acuerdo ministerial 00045A, el Ministerio de Educación impulsa algunas acciones relacionadas con la conformación de la Comisión Nacional de Etnoeducación, compuesta por docentes afroecuatorianos de todo el país, de las cuales muchos pertenecen a las organizaciones de sociedad civil. Este equipo trabajó, desde octubre del 2015 e impulsó módulos de estudio con los temas afrodescendientes desde inicial hasta el bachillerato. Este material fue entregado al Ministerio, aunque su utilidad aún no se ha puesto a prueba.

Otra actividad importante ha sido la designación de «Instituciones (educativas) Guardianas de los Saberes». Para ello la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de ejecutar el decreto, emitió una disposición nacional a los distritos educativos para que dieran informes sobre instituciones escolares que tengan significativa presencia de población estudiantil afroecuatoriana, o que estén ubicados

en territorios de mayoritaria población de afrodescendientes. De existir el 40 % o más de población estudiantil estas instituciones serían designadas como «Guardianas de los Saberes».

Con base en el mandato ministerial se reportaron dos escuelas en la provincia de Imbabura, dos en el Carchi y tres en Esmeraldas. Quedando por fuera provincias con importante población afroecuatorianas como Guayas, Pichincha y Santo Domingo. La pregunta que se hacen las organizaciones es sobre los motivos para la baja aplicación de dichas políticas etnoeducativas en lugares con alta presencia afrodescendiente. Quizá la respuesta (aunque sea hipotéticamente en principio) fuera una negación de la importancia del tema y el afianzamiento de estereotipos discriminatorios, excluyentes y racistas; diciendo por ejemplo: «… la etnoeducación deben aplicarse en las comunidades donde las instituciones son de población mayoritariamente afrodescendiente…» (Mesa Nacional de Etnoeducación, 2019).

La propuesta de incorporar de la etnoeducación en el sistema de Educación Nacional, tiene el objetivo de que sea transversal y sus temas sean incluidos en la curricular nacional, para la enseñanza de sus contenidos a todo el universo de población estudiantil; formando nuevos pensamientos más incluyentes y respetuosos. La idea es para que el otro conozca de nosotros. Pero la tesis que más defienden las organizaciones sobre la poca implementación de las políticas etnoeducativas tienen que ver con insuficiente la voluntad política de las autoridades educativas locales, además de que no se cuenta con personal afroecuatoriano suficiente en los espacios de toma de decisiones para que puedan impulsar los temas en relacionados a la acción afirmativa hacia afrodescendientes.

Anexo

MESA NACIONAL DE ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA
Un espacio para hablar con nuestra propia voz
LA ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA,
UN APORTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL PAÍS
PROPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA[4]
CREACIÓN DE LA DIRECCIÓN NACIONAL
DE ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA, DINEA

4 Extracto del «Documento de la Mesa Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana (2019) presentado en el mes de diciembre al Grupo de Expertos Independientes Afrodescendientes de las Naciones Unidas», Reunión en el IAEN. Contactos: Amada Cortez, Coordinadora. E-mail: amaditacortez@yahoo.es; Iván Pabón, Subcoordinador. E-mail: paboni2005@yahoo.es; Ketis Barrios Angulo, Secretaria. E-mail: maritzaangulo1@hotmail.com

1. Objetivo

Garantizar el derecho de las niñas, niños y jóvenes a contar con una práctica educativa de calidad y con pertinencia cultural que les permita desarrollar la autoestima, el orgullo por su historia, conocimientos y cultura, lo que incrementará significativamente sus oportunidades en la vida.

1. El Estado ecuatoriano

Desde los tratados y convenios internacionales suscritos por el Estado ecuatoriano como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Plan de Acción de Durban, el convenio 169 de la OIT, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de la Discriminación Racial, Convención Internacional sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, entre otros. Desde las normativas nacionales como la Constitución Política, la Ley de derechos colectivos, la Ley de Educación Intercultural, el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y demás legislaciones vigentes, surge la obligación de implementar en todas las instituciones educativas del país la Etnoeducación afroecuatoriana. En tal sentido es necesario desarrollar las siguientes acciones.

Acciones

1. Crear la Dirección Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana adscrita al Ministerio de Educación y con ello la Comisión Pedagógica Nacional Afroecuatoriana; así como también Departamentos de Etnoeducación Afroecuatoriana en cada una de las Direcciones Interculturales de Educación, en las provincias con población afroecuatoriana significativa.
2. Establecer un programa nacional de becas universitarias que incluyan el sostenimiento, materiales, colegiatura que requieren los afroecuatorianos para garantizar su vinculación a los centros de educación públicos y privados en niveles básico, secundario, técnico, tecnológico, universitario y de posgrado.
3. Capacitar a los funcionarios públicos de todos los niveles y dependencias en temas relacionados con la población afroecuatoriana para que la etnoeducación sea efectiva en todos los ámbitos y sectores sociales.
4. Crear un fondo de apoyo financiero para los hogares de población afroecuatoriana de mayor vulnerabilidad que garantice la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

5. Establecer alianzas estratégicas entre el Gobierno central y Gobiernos Autónomos Descentralizados, las Universidades públicas y privadas y la Comisión Pedagógica Nacional Afroecuatoriana para la elaboración conceptual de textos y materiales didácticos necesarios para la implementación de la etnoeducación en el país.
6. Incluir en el currículo nacional y en los textos emanados gratuitamente por el Ministerio de Educación, de manera trasversal, los temas representativos de la población afroecuatoriana, incluyendo la medicina ancestral, música y danza, elaboración de instrumentos, cantos y juegos tradicionales.
7. Disponer se incluya en el currículo institucional de los establecimientos educativos con mayor población estudiantil afroecuatoriana la Etnoeducación afroecuatoriana como asignatura.
8. Dotar a todas las bibliotecas públicas a nivel nacional de material pedagógico y de investigación relacionadas con la etnoeducación afroecuatoriana.
9. Documentar, sistematizar, publicitar y publicar la etnoeducación y demás saberes ancestrales del pueblo afroecuatoriano, incluyendo la tradición oral y los aportes de los afroecuatorianos a la construcción del Estado ecuatoriano.
10. Declaración al mes de octubre como el mes del conocimiento y el arte afroecuatoriano en todas las escuelas y colegios del país.

2. Las instituciones educativas de formación básica y media

El rol de las instituciones educativas es formar individuos capaces de convivir en un marco de relaciones basadas en la dignidad, igualdad y solidaridad; a partir del reconocimiento de las diversidades étnicas y culturales que coexisten y se desarrollan en el Estado ecuatoriano. Para dar cumplimiento a esta labor, es necesaria la aplicación de las acciones que a continuación se describen.

Acciones

1. Definir proyectos educativos institucionales trasversales en los cuales sea involucrada la participación de directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes.
2. Crear un espacio de participación de los padres de familia que permita brindarles asistencia permanente en los temas étnico-culturales que caracterizan a la población afroecuatoriana.
3. Establecer un proceso de evaluación y retroalimentación interna donde participen directivos docentes y estudiantes; el cual permita dar seguimiento a los proyectos etnoeducativos institucionales.

4. Vincular los instrumentos musicales afro (marimba, bomba y otros) a los colegios para las clases y conversatorios de música.
5. Incentivar y organizar periódicamente (dos o tres veces al año) encuentros, festivales o concursos de manifestaciones culturales afroecuatorianas como comidas típicas, medicina ancestral, música y danza, peinados típicos, entre otras.

3. Las universidades públicas, privadas e instituciones de formación técnica y tecnológica

Las Universidades públicas, privadas e instituciones técnicas y tecnológicas al ser instituciones de formación superior tienen la obligación de proveer a los individuos el criterio deliberativo que los convierta en actores sociales generadores de cambios positivos en todas las formas de convivencia, a partir del reconocimiento y respeto de las particularidades étnico-culturales que caracterizan a la sociedad ecuatoriana, para dar cumplimiento a esta labor le corresponde a estas instituciones de formación.

Acciones

1. Definir un porcentaje de cupos de acción afirmativa sin restricciones de edad en todas las carreras de las Universidades públicas y privadas de niveles pregrado y posgrado e instituciones de formación técnica y tecnológica del país de que beneficien a la población afroecuatoriana.
2. Vinculación de docentes afroecuatorianos a la planta de personal de las Universidades públicas y privadas e instituciones de formación técnica y tecnológica del país, de acuerdo con el decreto ejecutivo 60 y al acuerdo 88 del Ministerio de Relaciones laborales.
3. Implementar seminarios, foros, diplomados, conferencias permanentes, liderados por las Universidades públicas y privadas e instituciones de formación, con personal idóneo que garanticen la cualificación permanente de docentes e investigadores afroecuatorianos.
4. Vincular de manera trasversal la cátedra de asuntos étnicos afroecuatorianos.
5. Crear la formación universitaria en temas étnicos afroecuatorianos.
6. Definir proyectos etnoeducativos institucionales trasversales en los cuales sea involucrada la participación de directivos, docentes, estudiantes y sabios afroecuatorianos.

Referencias bibliográficas

Antón, J. 2018. *Afroecuatorianos y políticas de inclusión en la Revolución Ciudadana*. Abya-Yala.

Antón J., & Johnnson, E. (2020). *Educación, negritud y nación*. Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN. (En prensa)

Bravo, J., & Gutiérrez, L. (2020). Estándares de calidad en las Escuelas del Ecuador como factor asociado al aprendizaje. *Cuaderno de políticas educativas 9*. UNAE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*.

García-Rincón, J. (2016). *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX*. Universidad de Nariño.

Johnson, E. (2009). The representation of murals and statues in an Afro-Ecuadorian region. *Souls*, *11*(4), 365-388.

___. (2014). Afroecuatoriana movimiento educativo: la opresión racial, sus orígenes y tradición oral. *La Revista de Estudios Panafricanos*, *7*(4).

Lao Montes, A. (2020). *Contrapunteos diaspóricos: cartografías políticas de Nuestra Afroamérica*. Universidad Externado de Colombia.

Mesa Nacional de Etnoeducación. (2019). *Principio y Fundamentos de la etnoeducación afroecuatoriana*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Acuerdo 00045-A*.

Ministerio de Educación. (2017). *Acuerdo ministerial 00075-A*.

Ministerio de Educación. (2017). Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. *Acuerdo Ministerial 440-13*.

Pabón, I., Rojas, A., & Angola, J. (2011). *Rutas de la Interculturalidad: Estudio sobre Educación con Poblaciones Afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/33367

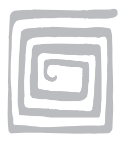
Rossetti, M. (2014) La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *Serie Políticas Sociales*, 199 CEPAL.

SITEAL. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Proyecto SITEAL, UNESCO.

UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vera, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. En *Revista Antropología del Sur* 4(8), 81-103.

Walsh, C., & León, E. (2006). Procesos afro-etnoeducativos colombianos y ecuatorianos e interculturalidad: Alianzas y estrategias entre comunidades y universidades. Hacia una integración distinta. *Cátedras de integración Convenio Andrés Bello*. Convenio Andrés Bello.



Notas para una relectura de las perspectivas colaborativas y horizontales en el campo de la investigación etnográfica educativa: miradas desde México

Gabriela Czarny

Introducción

En diferentes espacios universitarios y académicos, el reconocimiento de las luchas por la descolonización, así como el de los derechos de diversos grupos considerados «minorías», iniciadas en diversas regiones hacia la segunda parte del siglo XX, marcaron las transformaciones en el debate social contemporáneo. Spivak (1998), entre las voces que ubicaron en una parte de la agenda académica en lengua anglosajona el tema de la representación, a través de la pregunta, *quién habla en nombre de quién,* y desde el campo de los estudios sobre subalternidad, signaron la crítica a las ciencias sociales, cuestionadas en su matriz eurocéntrica, colonial y con pretensión de universal. Esas críticas están presentes desde los años 70 en algunas de las academias de América del Sur —producidas en español y/o portugués—, que vienen denunciando el colonialismo y el racismo.

Así, entre los ejercicios de una nueva dinámica en búsqueda de «no hablar en nombre de», por ejemplo, en las reuniones de Barbados I y II (1970 y 1977) —entre académicos y líderes sociales, indígenas y no indígenas—, además de explicitar las críticas a la antropología por ser herramienta del colonialismo, dejaron expuesta su posición al señalar que deben ser los pueblos indígenas los que definan sus rutas de acción, y los académicos no indígenas y otros agentes deben ocupar lugares secundarios. Sin embargo, la crítica a la construcción del conocimiento científico y, en este marco a las ciencias sociales, definidas en su condición de espacio de poder moderno/colonial (Castro-Gómez, 2000), plantea una ruptura profunda a partir de la cual se han abierto intersticios no solo para que se escuchen las voces silenciadas de diversos sujetos/comunidades marcados por una diferencia —raza, género, etnia, etc.—, sino también para que las academias, las instituciones, las disciplinas y los conceptos que las han determinado como discursos únicos se comiencen a «cuestionar»

No podría ni pretendo en este espacio hacer un ejercicio de comparación entre estas postulaciones sobre la crítica a la ciencia en tanto discurso univocal y de matriz eurocéntrica-colonial desde las academias ubicadas en los «centros» y las ubicadas

en la «periferia».[1] Más bien reconocer algunas propuestas y postulaciones que, en los contextos propios de producción de conocimiento —tanto en México y en otros países de América del Sur en el campo de la investigación etnográfica—, van dando sentido y con ello, reformulando lo que tradicionalmente se ha entendido y entiende por hacer etnografía educativa. Lejos de resultar un estado sobre la cuestión del tema, me interesa abrir surcos para recuperar recorridos de lo que ha sido esta formulación y proceder teórico y metodológico

En los últimos treinta años, es evidente que el campo de la investigación cualitativa y de las perspectivas etnográficas han reformulado las postulaciones teóricas y metodológicas y con ello, los modos de indagación. Asistimos a una proliferación de estrategias y búsquedas por «superar» el carácter colonizador y extractivo de la acción de investigar y producir conocimiento sobre y/o en nombre del «otro».[2]

Aparecen en el debate denominaciones como etnografía crítica y dentro de este gran techo, etnografía colaborativa y militante o activista, performativa, autoetnografía, entre otras, para diferenciar el ejercicio de investigación que busca ir más allá del postulado antropológico de describir a las culturas, y plantear una investigación comprometida con el cambio y la acción a través de un reconocimiento del carácter siempre político que estos procederes guardan.

Lo anterior implica desde, cuestionar las ideologías que cruzan multisituadamente el proceso de investigación, los modos de plantear y realizar el trabajo, los lenguajes que se utilizan, el impostergable posicionamiento ontológico y epistemológico de la investigación lo cual se entiende que también marcará la manera de producir conocimiento en un contexto concreto, así como la(s) autoría(s) sobre esa producción. De algún modo, con estas perspectivas de investigación se busca revertir el carácter colonizador y extractivista que las ciencias —en este debate social— han tenido y aún mantienen en muchos escenarios.

Al mismo tiempo, la lectura que se realiza de la producción y prácticas académicas, particularmente en el ámbito de la investigación etnográfica educativa, lleva a

---

1 Me refiero a las academias ubicadas en los «centros», las que —y aunque muchos de sus pensadores provienen de países de la periferia marcados por el colonialismo y la racialización— producen discursos legitimados por las instituciones de lo que otrora denominábamos «primer mundo», mientras que y en oposición, el concepto de «periferia» refiere a la producción académica deslegitimada no solo por la lengua en la que produce, sino por ser parte de los países del «tercer mundo». Estas dicotomías hoy se han complejizado, a través la metáfora de Sur Global, puesta por Boaventura de Sousa Santos (2009) no como sur geográfico, sino por su condición anti imperial, la que puede ubicarse en diversas regiones del planeta.

2 La noción de «Otro nativo» está imbricada con el binomio colonizador-colonizado; es un concepto marcado por lo modos de nombrar lo humano y no humano, desde afuera, lo cual no coincide con los modos de autodefinirse desde adentro de los propios grupos ubicados en esta categoría (Tuhihuai, 2011).

entender que, si bien desde finales de los 70 en un importante sector en los países de América del Sur y en México, ya avanzaban con propuestas de colaboración, diálogo y con un fuerte sentido político, hay una «vuelta» sobre finales de los 90 a esos enfoques, en tanto ejercicio emancipador que aparece como «nuevo».

Lo anterior no busca negar que el campo de la investigación cualitativa y etnográfica en educación se está reformulando; existen perspectivas y experiencias que parecen potentes en la búsqueda por la *co-laboración* y la *co-construcción* de conocimientos y, con ello, la postulación de *horizontalidad*. No obstante, es saludable no dar por hecho que estas etiquetas en la denominación de cómo investigamos, resuelve realmente las profundas asimetrías y relaciones de poder presentes a la hora de establecer vínculos con los otros, así como al negociar los sentidos y usos de los productos de eso que se investiga.

Este trabajo tiene como base la lectura que realizo como antropóloga formada en universidades e instituciones públicas en Argentina y México, particularmente en el campo de la antropología de la educación y los abordajes etnográficos, así como una búsqueda por repensar los modos en que he venido planteándome el trabajo *sobre* y/o *junto con* los «otros». Lo anterior incluye una reflexión del trabajo que desarrollo como docente en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, en la Ciudad de México, programa educativo que tiene más de treinta generaciones de egresados indígenas procedentes de diversas partes del país, a través del cual se forman para trabajar e intervenir el campo educativo.[3] Más que describir y señalar los diversos enfoques que ha tomado el campo de la investigación etnográfica educativa, se busca reconocer algunos de los recorridos, dilemas y tensiones en las apuestas por la horizontalidad y la colaboración entre el que «investiga» y el que es «investigado».

Disciplinas y actores del campo etnográfico educativo

El uso de perspectivas antropológicas y etnográficas en el campo educativo tiene en México sus raíces en una fuerte tradición desarrollada por instituciones y academias de antropólogos y lingüistas, quienes desde los años 30 del siglo pasado impulsaron investigación de campo en comunidades rurales e indígenas. Los enfoques de esas primeras incursiones han estado muy ligados a la construcción del Estado nacional y, con ello, la búsqueda por imponer una sola identidad y un modelo de nación, proceso acompañado de políticas indigenistas de tinte incorporacionistas

3 Este texto se enmarca dentro del proyecto de investigación que impulsamos con un equipo de docentes de la UPN, Ajusco, México desde el 2017, y entre las estrategias de trabajo se encuentra el Seminario, *Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica.* http:fpei.upnvirtual.edu.mx

e integracionistas hacia los denominados indígena, tratados más como campesinos y grupos étnicos, y no como pueblos (Czarmy, 2008).

En esos trabajos, el tema de los procesos escolares en sí mismos tomaron esas perspectivas generadas por los discursos hegemónicos en busca de la nación mestiza. Gran parte de la intervención de los antropólogos en ese campo estuvo marcada por las teorías sociales que imperaban, y en la antropología mexicana, existió un fuerte debate entre los que ubicaban a las comunidades indígenas principalmente bajo la categoría de campesinos y lo que en términos de lucha de clases ello implicaba, y los que las reconocían además, como portadoras de una diferencia cultural y étnica que requería entenderse desde otras lógicas y propuestas (Warman *et al.*, 1970).

Aunque existieron experiencias de investigación que buscaron en ese periodo recuperar el papel de las lenguas indígenas y su valor para formular propuestas de alfabetización, es hasta los años 60 del siglo XX que comienzan a producirse algunos cambios en esas perspectivas. Es así que y retomando a Rebolledo (2015), son los lingüistas y antropólogos los que para ese entonces y en el marco del debate existente, hacen hincapié en la vida comunitaria y en las lenguas originarias de las comunidades indígenas ubicadas en zonas rurales, reconociendo las dinámicas culturales propias como bases de los procesos para la continuidad sociocultural. Sin embargo, otras dimensiones del proceso escolar y educativo, como la socialización y las prácticas culturales de las comunidades vinculadas a procesos de aprendizaje y la forma de construir y concebir el saber y el conocimiento, el papel de los educadores y/o maestros, así como la construcción de propuestas educativas formuladas desde y/o junto con las propias comunidades, entre otros temas, no figuraba en el debate antropológico educativo.

A partir de los 80, se produce un giro en la etnografía educativa que busca *documentar lo no documentado* en las aulas y las instituciones escolares, tanto en un amplio espectro de las interacciones sociales como en los usos de las lenguas y los lenguajes, así como en los modos en que se articulan las políticas públicas *en* contextos escolares (Rockwell, 1996; Paradise, 1991; Rockwell & Ezpeleta, 1988). Las herramientas centrales de esos procesos de interacción entre los que llegaban al campo —investigadores— y los que allí se encontraban —investigados— fueron y son: el registro, la conversación, la observación y la interacción. Estas perspectivas en el campo educativo, recuperan el diálogo con los trabajos de antropólogos y lingüistas que en los Estados Unidos venían indagando desde enfoques etnográficos, los procesos escolares de «éxito y/o fracaso» de grupos considerados como minorías, entre ellos, asiáticos, pueblos indígenas y migrantes latinos, incorporando perspectivas socioculturales sobre los aprendizajes fuera de la escuela, así como las expectativas de estos grupos frente a la escolarización y las dinámicas de «integración» a una sociedad denominada mosaico multicultural.

Así también, esas etnografías de la educación sobre procesos educativos —escolares y no escolares—, en México y bajo con un fuerte sello antropológico con base en el trabajo *en campo* (Rockwell, 2009), dialogan con lo que en algunos países de América del Sur llevaba la marca de la discusión gestada en torno de los debates sobre investigación «científica» en el campo social. En algunos de los trabajos etnográficos producidos desde los 70, las perspectivas cualitativas interpelaban la dicotomía entre el «saber experto» y el «saber de sentido común», entre «el que investiga» y «el que es investigado» (Anderson & Herr, 2010; Achilli, 2000). Se va conformando desde entonces, entre México, Argentina, Brasil y otros países de la región, una red de trabajos antropológicos y etnográficos en el ámbito educativo realizados en escuelas, barrios, comunidades, grupos magisteriales, asociaciones, así como con comunidades indígenas y de migrantes (Novaro *et al.*, 2015).

Esos posicionamientos frente al modo de construir conocimiento científico, en algunas de las tradiciones de formación etnográfica latinoamericana, promovieron procesos de *reflexividad* del investigador y generaron un cuestionamiento a su papel como «intermediario» entre y/o de los colectivos, comunidades, instituciones y sujetos investigados, frente a las instancias en donde se publican los trabajos e informes que tienen usos y fines diversos. Se avanzaba así en construcciones metodológicas con fuertes rasgos de *reflexividad y revisión* de los supuestos del investigador, tensando las preguntas propias frente a las preguntas de los otros (Street, 2003; Guber, 2001). En este sentido, la reflexión sobre quién investiga a quién y para qué, así como la pregunta sobre lo que queda afuera del ámbito de lo no pronunciable ni decible en esa comunicación situada en un contexto específico, formaron parte de una mirada presente en los procesos etnográficos del campo educativo.

Si bien ello no ha sido postulado bajo la tipología de etnografías «críticas», permitieron visibilizar, en muchos casos, los límites de lo que es investigar, de lo que implica un «verdadero diálogo» y producción de conocimientos útiles y con sentido para todos los involucrados en esas acciones, así como poner en evidencia relaciones de desigualdad marcadas por asimetrías y articulaciones de poder.

Como otra parte de estos postulados y haceres metodológicos, también los aportes de Freire en torno a los procesos de crítica sobre la escuela y la reproducción de jerarquías en los modos de producir conocimientos, así como el reconocimiento de otros saberes de valor en sectores que, en su trabajo, fueron ubicados como populares, pronto impulsó en la región lo que conocemos como investigación acción (IA) e investigación acción participante (IAP), perspectivas que forman parte de los enfoques cualitativos (Anderson & Herr, 2010).

En relación con estas últimas, también desde finales de los 70 en México, la IA y la IAP, así como el uso de herramientas etnográficas, tuvieron su presencia en el campo educativo, por ejemplo, en el de la formación de maestros de educación

básica. La tendencia de que los docentes fueran investigadores y supieran mirar su práctica y las interacciones en el aula, implicó la búsqueda por formar profesionales activos y atentos a su quehacer escolar y que, a través de sus propios procesos reflexivos y de indagación pudieran generar propuestas para la mejora del acto educativo.

Es así que, hacer registros de aula, observar, entrevistar y dialogar con la comunidad fueron herramientas de investigación utilizadas para el trabajo docente y la escuela, con distintas posibilidades y condiciones. Indudablemente, ello no siempre generó los «resultados de aprendizaje» esperados por las políticas y, sumado a la creciente transformación por el neoliberalismo dominante en este terreno y otros, cobró cada vez más fuerza mirar y tener resultados «medibles» de los procesos de aprendizaje.

La figura del docente como actor reflexivo de su práctica y como investigador de la experiencia escolar se irá diluyendo de los debates pedagógicos desde los noventas. Por ejemplo, una parte de esta tradición de IAP y más recientemente de lo que se ha denominado una etnografía crítica y etnografía activista, permanece en el campo educativo de importantes sectores del magisterio en México, en particular en estados (provincias) como Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero. En grupos de trabajo, los docentes e investigadores abordan la temática de educación indígena y la educación comunitaria, quienes a través de proyectos de colaboración e intervención buscan revertir procesos de colonización educativa y reconocimiento de las prácticas culturales de sus comunidades y contextos (Bertely, 2011; Meyer & Maldonado, 2004; Hamel *et al.*, 2004).

Avanzados los 90, encontramos así que, en varios puntos de la agenda en investigación social de corte cualitativa, se plantea la impostergable condición de horizontalidad para producir conocimientos *junto con y desde* los sujetos y comunidades involucradas en una búsqueda por democratizar el saber y generar procesos horizontales. Retomando el trabajo de Corona (2012) define como métodos horizontales «el proceso investigativo y de producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público» (p. 12), explicitando dimensiones éticas en favor de un diálogo con el otro, para producir conocimientos en un proceso de negociación permanente en el campo (Corona, 2012). Así, y desde este gran techo conceptual, en diversos sectores de las academias tocadas por este debate que es epistémico y político, se reposicionan las perspectivas de colaboración y *co-construcción* en la búsqueda por mover a la investigación del lugar colonizador y extractivista de conocimientos de los denominados otros (Vasilachis, 2011).

Al mismo tiempo, y desde la agenda social de los investigadores nativos, y en palabras de la académica e investigadora Maorí, Linda Tuhiwai Smith (2011), la investigación es un espacio de confrontación no solo en el nivel de la epistemología o la metodología, sino por su carácter de actividad vinculada con el poder. No es extrañar la resistencia a la investigación por parte de mismos actores nativos, sin embargo, y siguiendo a Smith, esa situación se va modificando en la medida en que más de estos

investigadores y académicos abordan los temas metodológicos y participan en los debates sobre investigación con las comunidades de las que proceden. Lo anterior se sostiene por las luchas y movimientos indígenas en todo el continente que se han involucrado y son sujetos activos en los temas sobre la globalización, los sistemas de educación, la soberanía en sus distintas dimensiones, así como en el desarrollo de tecnologías.

Puntos claves en la producción etnográfica contemporánea: ética, traducción y horizontalidad

Gran parte del trabajo etnográfico educativo al que referiré, se produce en México y busca abordar los procesos de investigación desde perspectivas colaborativas y en coautoría haciendo uso de entrevistas, observaciones y el trabajo compartido en campo. Tiene como base la discusión sobre pueblos indígenas reconociéndolos como los habitantes originarios del Abya Yala, denominación presente en muchos pueblos para referir a lo que después de las invasiones europeas del siglo XV se nombró como continente americano. En esos trabajos, se busca avanzar en un proceder que tiene como referente en distinta medida, la imprescindible colaboración, interaprendizaje y horizontalidad, y se evidencian estrategias metodológicas multisituadas para construir conocimiento (Bautista, 2013; Czarny, 2012; Bertely, 2011; Mora, 2011; Dietz, 2010; Podestá, 2007).

Estos abordajes se generan *en contexto* y *entre diversos* actores, y son perspectivas extensibles a escenarios variados. Me refiero a la posición de «estudiar a un otra(o)» —que pueden ser maestros, niños, jóvenes, adultos, campesinos, profesionales, etc.—, implica desde estas premisas revisar las concepciones que el investigador tiene e impulsa en su trabajo en campo. Es así que los etnógrafos en el campo educativo venimos cuestionando varios aspectos de nuestras propias prácticas —en el terreno de la investigación y también de la docencia—, y en esa búsqueda por la horizontalidad se producen reflexiones y movimientos metodológicos que marcan y visibilizan nuevamente la dimensión política y ética como ineludibles de estos procederes.

En este sentido, también el trabajo de reflexión antropológica vinculado al campo de los pueblos indígenas ha planteado, desde hace varias décadas, la necesidad de profundizar y reconocer estas dimensiones, resaltando los vínculos que logramos tejer en el campo entre externos y locales. Lo anterior, y retomando a Bartolomé (2003), se resalta que para generar procesos que no resulten extractivistas de conocimientos y que recuperen una ética, pueden encaminarse en la medida que existan intereses «por conocer comunes» y con la condición de construir relaciones de respeto mutuo en la que el valor del diálogo abona a vínculos de confianza y alianzas. Se trata así de entender que las preguntas son en doble sentido del investigador hacia…

y del investigado hacia…, y postula la impostergable necesidad de una relación social igualitaria y no una extracción de información.[4]

De todos modos y aun en esas búsquedas metodológicas que son éticas, políticas y epistémicas, existe un cuestionamiento que sigue permeando el escenario, y es el debate de lo que implica investigar desde la academia nativa y no nativa. En este, se ha resaltado la importancia del ejercicio de «traducción» en tanto ventaja que tiene para el investigador que proviene del mismo contexto y grupo, sobre el que se busca conocer, contribuir y en ocasiones intervenir. El tema de la «traducción intercultural» ha sido planteada, desde diversas posiciones, a la hora de proyectar modalidades de comunicación y acción entre sujetos y sectores que han sido subalternizados en su vinculación con las estructuras hegemónicas con las que deben interactuar. Por ejemplo, en cierta medida, los maestros indígenas de lo que hoy denominamos educación básica en la región de centro y sur América, han sido considerados como esos «intermediarios y traductores entre» las políticas emanadas de los Estados y su articulación con las comunidades de las que proceden.[5]

En el marco de las perspectivas conocidas como *Epistemologías del Sur*, principalmente a través de los trabajos de Boaventura de Sousa Santos (2009), también se hace referencia al papel central que tienen los profesores e investigadores indígenas, al *ejercer la traducción intercultural* (Sousa Santos, en Castro Freitas, 2020, p. 779). En el debate sobre la imperante necesidad de cambiar las Universidades y recuperar lo que denomina epistemologías del Sur, señala que los profesores e investigadores indígenas, y en el marco de las luchas por la transformación se espera que ellos disputen:

> el conocimiento de las Epistemologías del Norte, pero desde el horizonte de su propio conocimiento, el conocimiento de las colectividades a las que pertenecen, pueblos indígenas, quilombolas, grupos de mujeres, entre otras alteridades. Por otro lado, tienen la legitimidad de proporcionarles a todos sus estudiantes los conocimientos de sus pueblos indígenas, de sus comunidades, conocimientos del ámbito del cual siempre serán *insiders*, es decir, personas de adentro de ese ámbito. (p. 780)

En últimas décadas se advierte paulatinamente la presencia de académicos e investigadores indígenas en variados ámbitos del debate social e institucional, en

---

4 Lo anterior no oculta que, el proceder resulta quizás un esfuerzo personal y limitado ante la magnitud de los procesos de articulación política, económica y cultural que vinculan a los grupos indígenas con las formaciones estatales (Bartolomé, 2003).

5 La noción de mediadores, intermediarios y traductores culturales, cuando nos referimos al campo de la educación escolar indígena tiene orientaciones diferentes de acuerdo con los momentos históricos. Sin embargo, es un concepto presente desde hace décadas en el campo y objeto de reflexión de las perspectivas antropológicas y en el de los estudios culturales.

particular me refiero al campo socioeducativo y a las modalidades de visibilizar estas presencias y voces.

Revisando el tema de las ofertas para el acceso a la educación superior de los sujetos indígenas, en México se han planteado propuestas desde el Estado, algunas denominadas indígenas, otras interculturales y en otros casos comunitarias. Y son resultados de la demanda de las organizaciones indígenas las que también han gestionado otras propuestas desde las comunidades y sus vínculos con diversas instancias y ONG. Sobre ello, existe ya una amplia literatura que recupera desde perspectivas etnográficas en el campo educativo, la documentación de esas experiencias universitarias centrando el análisis en: a) los programas y la posibilidad de lo que se denomina diálogo de saberes o intercultural en el cruce con el entramado institucional (Navia *et al*,, 2019; Dietz & Mateos, 2010; Mato, 2009); y b) las juventudes indígenas y los procesos de resignificación sociocultural del conocimiento universitario, y sobre la reconfiguración identitaria que se genera en estos ámbitos y frente a los posicionamientos de ser profesionistas en la sociedad mestiza e indígena (Santana, 2014; Czarny, 2012; González, 2008).

Contamos a la fecha con algunos espacios de interacción universitaria, en los que intervienen profesionales, académicos e intelectuales indígenas en las instituciones y programas educativos, así como en diversos ámbitos del debate epistémico. Sus voces y sus escrituras en revistas, periódicos y libros, así como en eventos en la web y radio, entre otros, señalan campos que requieren de atención en la investigación educativa de corte etnográfica y cualitativa, y generan líneas de análisis las que tienen entre sus rasgos la reivindicación, revaloración e identificación de saberes otros, así como formas propias de transmitirlos y construirlos (Pérez, 2018; Mateo, 2017; Domínguez, 2013; Bautista, 2013).

Así, entre los temas que se advierten en esos debates y postulaciones se ubican: a) los usos de la investigación para las propias comunidades y proyectos; b) el papel de las lenguas originarias en los procesos de indagación y en la escritura; c) los modos de investigar, que refieren a reconocer formas propias de hacer trabajo de campo, así como recuperación y resignificación de estrategias cualitativas como las narrativas y el trabajo con la oralidad, entre otras.

Poco a poco comenzamos a ver también que los académicos, investigadores y profesionales indígenas forman —como parte de los debates que buscan insertar en las instituciones y la academia—, sus propios espacios y foros para plantear, desde modos diversos y con uso de las lenguas originarias en algunos contextos, los problemas que afectan a los pueblos y a las comunidades buscando abrir espacios de interlocución y visibilidad. En algunos casos participan los sabios de las comunidades y también activistas de los pueblos, aunque ello aun es poco frecuente por diversos motivos, y en estos espacios el papel de las mujeres indígenas profesionistas parece

tener cada vez más presencia, lo que también resulta en sí un tema de confrontación hacia el interior de los propios grupos.

Estos procesos de «cambio» en la conformación de las prácticas institucionales y académicas resultan muy incipientes y, tal vez, puedan identificarse con mayor presencia en el campo de las ciencias sociales y en el de la educación. En algunos trabajos sobre el tema se ha documentado la persistente discriminación que los profesionistas indígenas señalan a la hora de buscar incorporarse a estos ámbitos, así como las barreras no explícitas que tienen marcas de racismo (Czarny & Paradise, 2019; Domínguez, 2013). Sin embargo, los acotados espacios de estas prácticas en la academia y algunas instituciones, son promisorios para una apertura y colaboración entre profesionales y actores diversos sobre lo que es construir conocimientos en la búsqueda por vidas y entornos vivibles con dignidad.

Dilemas, tensiones y sentidos de la producción etnográfica en el campo educativo

En el trabajo cotidiano en la LEI-UPN, con estudiantes procedentes de diversas comunidades indígenas —rurales y urbanas—, advertimos que los modos de vida y adaptación a la Universidad, y a una megaciudad como la de México, produce una multiplicidad de experiencias y sentidos que no pueden reducirse a una tipificación de lo que en ocasiones se busca señalar bajo la imagen de joven estudiante indígena (Czarny, 2012).

Particularmente, y como parte del trabajo docente que desarrollo en los cursos sobre metodología de investigación educativa y etnográfica, son muy variadas las situaciones y demandas de los estudiantes.[6] Desde aquellos que buscan apropiarse del lenguaje denominado «científico» —expresado en formulaciones teóricas y técnicas del campo—, hasta aquellos que desde el inicio plantean que la ciencia y el conocimiento denominado universal-occidental no van en consonancia con los modos y las formas de vida de los pueblos, y se requieren de otras propuestas.

Expresiones como, «para entrar a la comunidad no puedes ir así como así… tienes que pedir permiso y realmente tienes que saber respetar…», entre otras varias estrategias frecuentemente señaladas por los jóvenes indígenas, remiten a que solo alguien de *adentro* (de la comunidad y grupo) entiende. En realidad, para entrar a cualquier lugar e intentar hacer trabajo de campo etnográfico hay que tener en cuenta todo ello, pero la referencia a *saber respetar* adquiere en la enunciación de los jóvenes aristas distintas, entre ellas, saber de antemano que hay cosas que no se pre-

6 Cursos que se ofrecen hacia el final del programa de la Licenciatura en Educación Indígena para apoyar los procesos de titulación, y también como parte de la formación en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la UPN, Ajusco.

guntan para poder conocerlas, sino que se *viven* y *hacen*. Es claro así expresado por ellos y señalado en sus trabajos de investigación, que para entender lo que piensa la gente de la comunidad sobre el tema que se busca indagar, hay que *convivir*, *estar en el trabajo cotidiano* y *hacer* (Pérez, 2018; Mateo, 2017).

Además, el uso de las lenguas originarias en los procesos de comunicación e interacción indudablemente generan otros modos de plantear y revertir, en muchos casos, las preguntas que los jóvenes llevan para conocer o *re-conocer* procesos, dimensiones y aspectos. Al mismo tiempo, esas conversaciones con los pares y la gente de la comunidad cargan sentidos, sentimientos y un conjunto de experiencias que conforman en sí un aprendizaje —en muchos casos renovado— que se produce tal vez como efecto de lo que Varese (2003) denominó un *lenguaje del lugar*.[7]

No obstante, y como otra de las aristas presentes en estos procesos, el tema de la horizontalidad también es un cuestionamiento a los mismos investigadores nativos en la forma de plantear los vínculos con sus comunidades. Es sabido que la adquisición de credenciales escolares (títulos) —resultado de procesos por la jerarquización del saber—, también ha marcado las visiones de las comunidades sobre los jóvenes profesionistas. Es recurrente en sus testimonios, en donde señalan que, cuando regresan a sus comunidades se les hace saber que por haber pasado por la Universidad no «saben todo» y que por ello también «quieran mandar» (Santana, 2014; Czarny, 2012). El ser alguien respetado y reconocido en los pueblos, generalmente, no se encuentra en relación con los saberes adquiridos por la escolarización, sino por las prácticas de endoculturación, participación y reconocimiento *de* y *en* sus comunidades.

A través de las etnografías en el campo de la educación, en manos de investigadores nativos y también no nativos comenzamos a profundizar, en las últimas décadas, la documentación de injusticias y la denuncia de discriminaciones y desigualdades. Este ejercicio compartido por la visibilización de las múltiples inequidades y también de logros referidos a propuestas y construcciones propias en diversos contextos comunitarios, escolares y organizaciones, es quizás parte de las reconfiguraciones que en el terreno del trabajo etnográfico en algunos aspectos o niveles, conducen a plantear etnografías en horizontalidad. No obstante, quedan varios cuestionamientos, entre ellos, el tema de la autoría y co-autoría, —en tanto estrategia para una horizontalidad—, como señala Valenzuela (2020), la que frecuentemente es difusa ya que alude a la pregunta sobre hasta qué punto hablamos por nosotros mismos o hacemos hablar a los otros desde nuestro propio campo de enunciación.

Aun, y bajo las tensiones y dilemas en las perspectivas y búsquedas por la horizontalidad, vemos los impactos del trabajo etnográfico de modo amplio. Recuperan-

7 Lenguaje del lugar remite a la interacción entre lo vivo y no vivo, lo visible y no visible que habita en la vida y los territorios de muchos pueblos.

do nuevamente a Bartolomé (2003), anoto que esta producción ya no es solo leída y utilizada con diversos fines y usos por los gobiernos, ONG y sectores de la academia, sino muy específicamente por los propios actores, es decir, en este debate son los pueblos nativos un público consumidor cuya lectura no es necesariamente académica, sino frecuentemente reivindicativa, y que tienden a instrumentalizarla de acuerdo con sus intereses. En sus palabras, «sea tanto para sus consumidores nativos como para la información de la sociedad civil y política, no podemos seguir proponiendo que el trabajo etnográfico se produce en un vacío ético y político» (Bartolomé, 2003, p. 5).

Nunca fue apolítica la descripción etnográfica, tema que vuelve a ocupar un fuerte debate en la producción de conocimientos, tanto en las instituciones universitarias y en las academias como fuera de ellas.

Algunas conclusiones

Es indudable que la producción etnográfica en el campo educativo se encuentra en momentos de revisión y replanteos importantes, al igual que el terreno de lo que denominamos metodologías cualitativas, ejercicio que promete posibles condiciones para la multivocalidad y reconocimiento de saberes y modos de construcción de conocimientos diversos. Las búsquedas por la horizontalidad en el diálogo que se produce entre los que investigan y los que son investigados, resulta una estimulante condición para plantear ese encuentro desde éticas y traducciones en múltiples vías.

Es así que, la agenda de investigación cualitativa planteada sobre finales del siglo XX por investigadores nativos y no nativos, en la que y en este debate son los pueblos indígenas los que comienzan a asumir los temas, necesidades y los modos de indagación (Tuhiwai, 2011), es correlato de lo que en México y varios países de América del Sur identificamos en el campo de la investigación educativa con perspectivas etnográficas, investigación-acción, narrativas y testimonios, terreno fértil para producir otras maneras de nombrar, describir y plantear problemáticas y soluciones a la vida de las comunidades, los pueblos y todos

También hay que reubicar los retos para la formación en perspectivas cualitativas y etnográficas en escenarios de profundas desigualdades e inequidades como son las sociedades latinoamericanas, entre ellos reconocemos: problematizar el campo de la conformación de las denominadas ciencias sociales y su imbricación con el trabajo etnográfico; procurar procesos de metarreflexión que pongan al sujeto que investiga en contacto con los bordes/fronteras entre las que se producen sujetos y discursos, y que permitan generar otros lentes para reconocer cómo se construye y define lo que se concibe como conocimiento y las formas de su representación; y la imperiosa necesidad de que las academias e instituciones se abran a los nuevos lenguajes y modos a través de los que se construyen diversos caminos metodológicos legítimos.

Finalmente, y en estos tiempos de distancia social impuesta por una pandemia denominada COVID-19, situación que enfrentamos como humanidad mientras escribo estas notas, observamos el posicionamiento de los medios tecnológicos y digitales como únicos canales para la comunicación e interacción en lo social. Mucho habrá que pensar sobre esto, no solo por la falta de acceso a los mismos de un amplio sector de nuestras sociedades y las exclusiones que se profundizan, sino, además, y en este debate lo que implicará producir investigación bajo perspectivas denominadas etnografías virtuales, tema que probablemente nos interpelará por un largo tiempo.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección universitaria. Serie: Formación docente. Laborde Editor.

Anderson, G., & K. Herr. (2010). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento. En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Noveduc.

Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 199-222.

Bautista, J. (2013). *Asunción Cacalotepec: Espiritualidad Mixe en su territorio y tiempo sagrados*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca/IEEPO.

Bertely, M. (ed.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Centro de Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.

Castro-Gómez, S., & Guardiola, O. (2000). Introducción. Geopolíticas del conocimiento o el desafío de impensar las ciencias sociales en América Latina. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriana, xxi-xiv.

Corona, S. (2012). Introducción. En S. Corona y O. Kaltmeier (eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 11-21). Gedisa.

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.

___. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.

Czarny, G., & R. Paradise. (2019). Qualitative Research in Indigenous Education in Mexico. *Oxford Research Encyclopedia Educaction,* Oxford University. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-500?rskey=Ody3bx&result=4

Dietz, G., & Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco* 48, 107-131.

Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los Zoques en Guadalajara*. Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas/Universidad de Guadalajara.

Castro Freitas, A. (2020). Universidad y juventud en América Latina. Horizontes y desafíos para una afirmación de las Epistemologías del Sur. Diálogos con Boaventura de Sou-

sa Santos. *Movimento-Revista de* Educação, Niterói, *7*(13), 771-788. https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/352-367/pdf_1

González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe.* Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexibidad.* Grupo Editor Norma.

Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 9, 83-107. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006

Mateo, N. (2017). Educación comunitaria en los Chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. Universidad Pedagógica Nacional.

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En D. Mato (ed.), *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). UNESCO.

Meyer, L., & Maldonado, B. (eds.). (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca Indígena actual.* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Mora, M. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (eds.), *Luchas «muy otras». Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 112-134). Centro de Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Navia, C., Czarny, G., & Salinas G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista electrónica de educación 52,* 1-17. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/912

Novaro, G.; Padawer, A., & Hecht, A. (coords.). (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España.* Biblios.

Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje,* 55, (separata), pp. 73-86.

Pérez, E. (2018). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología.* Dossier: Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América Latina. Universidad Nacional de Misiones, pp. 141-164. http://www.ava.unam.edu.ar/index.php/ava-33

Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12,* 987-1014.

Rebolledo, N. (2015). Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969). En Medina, A., y Rutsch, M. (eds.), *Senderos de la antropología: discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas* (pp. 349-377). Instituto Nacional de Antropología e Historia/ Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1988). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso.* DIE/CINVESTAV/IPN.

Rockwell, E. (1996). Key to appropriation: Rural schooling in Mexico. In B. Levinson, D. Foley & D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). University of New York Press.

___. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización.* [Tesis de maestría en desarrollo educativo]. Universidad Pedagógica Nacional.

Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa, I*, 190-230. Gedisa.

Sousa Santos, B. de (2009). *Epistemologías del Sur*. Ed. Siglo XXI.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.

Street, S. (2003). Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica; ¿Voces o diálogos? *Nómada*, 18, 72-79.

Varese, S. (2003). Language of Space. The territorial roots of the Indigenous Community in relation to Trans-communality. En J. Brown (ed.), *Trans-communality. From the politics of conversión to the ethics of respect* (pp. 129-145). Temple University Press.

Vasilachis, I. (2011). Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa,* I, 11-22. Gedisa.

Warman, A., Nolasco, M., Bonfil, G., Olivera, M., & Valencia, E. (1970). *De eso que llaman antropología mexicana.* Editorial Nuestro Tiempo.



Hacer trabajo de «campo» en casa. Etnografía, formación docente y pandemia

María Verónica Di Caudo[1]

Presentación

Este escrito se ubica en las relaciones entre formación docente, etnografía y procesos de enseñanza y aprendizaje.[2] Me centro en un espacio curricular denominado «Trabajo de *campo*: experiencias de investigación educativa» destinado a la formación docente inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Presento la forma de asumirlo desde un enfoque etnográfico y cómo fue *re-asumido* el *campo* durante el primer cuatrimestre del año 2020 en una institución pública. Se utiliza algunos registros producidos por un grupo de estudiantes y el significado que le han dado a esta experiencia de cursada inédita con tres objetivos. El primero, evidenciar cómo el trabajo de *campo* etnográfico contribuye favorable y significativamente en la formación de un futuro maestro. El segundo, mostrar que, en este año particular, el trabajo de *campo* visibilizó de una manera inédita diversas desigualdades implicadas en el «*seguir estudiando en casa*». Permitió conocer cómo este grupo de futuros maestros[3] (y distintas personas con las que interactuaron: alumnos, maestros, familias, directivos, personal escolar) lidiaba —en medio del aislamiento— con tareas de aprendizaje, enseñanza, trabajo, cuidado y acompañamiento. Finalmente, como toda la situación se constituyó en una práctica social de aprendizaje tanto para la profesora como para el grupo.

---

1 Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora en Educación Preescolar. Es miembro del Grupo de Estudio y Trabajo en Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y de la Red Internacional de Etnográfica con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN). Trabaja en formación docente. Universidad Católica Argentina, Instituto Superior de Formación Docente 50, Escuela Normal Superior 9. Dirección electrónica: verodicaudo@hotmail.com

2 Agradezco la atenta lectura y generosos comentarios al texto de las doctoras Diana Milstein y Laura Zapata.

3 Con el propósito de facilitar la lectura, se utiliza el masculino plural genérico. Para referirse a sujetos específicos se usa el femenino o masculino correspondiente.

Trabajo de *campo* en la formación docente

«Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa» pertenece al currículo para la Educación Inicial y Primaria en CABA.[4] La materia cuenta con tres horas cátedra semanales (más tres de trabajo autónomo, o sea, un total de aproximadamente 48 h cátedra y 48 h de trabajo autónomo al cuatrimestre). Según el régimen de correlatividades,[5] suelen llegar estudiantes a partir de su segundo o tercer año de carrera.

Elegir el enfoque etnográfico como perspectiva teórica-metodológica, apunta a formar maestros que, en términos amplios, asuman una actitud de pregunta, de cuestionamiento, de sorpresa, de estudio y de reflexión acerca de situaciones, prácticas, sentidos, experiencias e intercambios entre los distintos sujetos que pueden encontrarse en un *campo* que sea seleccionado como educativo.

Privilegio que los estudiantes puedan hacerse alguna pregunta por el *otro*, por un *otro* inmerso en prácticas y relaciones de la vida social. Estas cuestiones suelen desorientarlos en las primeras semanas porque llegan con ideas o expectativas distintas: *hay que investigar algún tema de educación*; *pensaba que, sí o si el trabajo de investigación se haría en escuelas y tendrían que ir a investigar por medio de alguna observación o entrevista, sé que tenemos que relevar datos de alguna cosa del aula o mirar la didáctica de la maestra, me dijeron que te enseñan a investigar paso a paso.* Otros pensaban que la investigación se reducía a un trabajo bibliográfico y la implementación de alguna encuesta. En ocasiones, traen de oídas estas percepciones o se las imaginan por el nombre de la materia o porque habían comenzado a cursarla en otras cátedras y la había dejado por distintos motivos.

Rápidamente queda claro que hacer trabajo de *campo* no es una opción, sino una condición. Pasa bastante tiempo (hacia el final de la cursada) cuando comienzan a darse cuenta de qué se trataba «hacer campo». La comprensión se va dando en la misma experiencia de irlo produciendo, de escribir registros y comentarlos con la docente y con los compañeros. Es la misma cursada que adopta como estrategia meto-

---

4 La formación docente en Argentina se estructura en dos ciclos, uno de formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa, y uno de formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La Ciudad de Buenos Aires imparte Formación Docente en Escuelas Normales Superiores (ENS), Institutos de Enseñanza Superior (IES), Institutos Superiores de Profesorado (ISP) y Escuelas Superiores de Enseñanza Artística (ESEA). Para CABA, pueden consultarse los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial y Primaria en https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-superior-formacion-docente/disenos-curriculares

5 La carrera tiene una duración de cuatro años. Para cursar «Trabajo de campo», los estudiantes tienen que tener aprobado dos talleres previos que hacen a un primer acercamiento a las escuelas, tareas de observación y ayudantía.

dológica un hacer participativo y colaborativo, hacer en clase y hacer en *campo*, como una modalidad de taller de investigación que promueve la capacidad de aprender a aprender y aprender a investigar investigando.

«Hacer campo» es una condición fundamental incluso con muchas limitaciones, entre ellas: los estudiantes no cuentan con formación antropológica previa, tienen poca o ninguna experiencia de prácticas de investigación social, la cursada es cuatrimestral y la experiencia investigativa es muy breve. Aun así, la etnografía para un futuro docente (que es poco probable que en el futuro estudie antropología) sigue siendo de gran valor (De Tezanos, 1981; Woods, 1987; Velasco *et al.*, 1993; Velasco Orozco, 2003; Achilli, 2005; Rockwell, 2009, entre otros). Es un enfoque que ayuda a desarticular miradas normativas y formación tradicional (de la cual la disciplina pedagógico-didáctica-educativa está viciada), motiva a asumir los principios fundamentales que caracterizan la perspectiva antropológica, colabora en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para observar, describir, interpretar, analizar, escribir, entre otras experiencias de impacto sobre la formación profesional.

La propuesta ofrece una acotada, pero válida experiencia formativa y da oportunidades a los estudiantes para, a través de un contacto directo con una situación, problema o cuestión específica y con los sujetos inmersos en esa realidad educativa, puedan observar, registrar y analizar fenómenos particulares con el objetivo de ampliar la mirada y la comprensión de aspectos educativos y/o escolares. Se trabaja tratando de evitar juicios de valor apresurados, posturas evaluativas o clasificaciones cerradas, que suelen ser tan frecuentes cuando se desconocen o no se les da el tratamiento necesario a las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia (en particular) o la práctica educativa (en general) se desarrolla y cobra sentido. En el proceso de investigar, se busca recuperar las propias experiencias y trayectorias educativas de los estudiantes, así como los diversos contenidos trabajados en otras asignaturas e interactuar de forma directa en y con contextos, actores y sectores de desarrollo vinculados a la profesión y al ámbito educativo amplio.

Se organiza la materia esperando que los estudiantes puedan:

a. Participar de forma colaborativa en la producción de conocimiento a partir de un trabajo de *campo* concreto en el cual puedan puntualizar y profundizar algunos ejes o temas problemáticos de acuerdo con sus intereses y formación específica (primaria o inicial).
b. Ser parte de experiencias de recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos vinculados a los espacios, prácticas y perspectivas de los sujetos de la educación, que hayan definido como un *campo* para trabajar.

c. Ampliar y profundizar la comprensión de la realidad educativa en su complejidad de dimensiones, contextos y relaciones, encontrando vínculos entre cuestiones teóricas, prácticas educativas (escolares y no escolares).
d. Utilizar algunas herramientas para recoger información y referentes conceptuales para interpretar y analizar, en tanto vía de confrontación de supuestos y fuente de reformulación de preguntas y problemas.

Campo en cuarentena. *¿Cómo vamos a hacer?*

El 20 de marzo en plena pandemia, en Argentina, el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, estableció —entre otras tantas medidas— el cierre de los establecimientos educativos. Algunos niveles tenían recién una o dos semanas de clases y en el Nivel Superior aún se estaban desarrollando las mesas de exámenes, por lo cual las clases propiamente dichas, no habían comenzado.

Con las escuelas cerradas y el objetivo de *seguir estudiando en casa*, se emprendieron rápidas e inéditas prácticas para pasar de la *presencialidad* a la *no presencialidad*, con distintos grados de virtualidad (o no). Esto generó mucho trabajo, adaptaciones, esfuerzos en docentes, familias, alumnos en medio de preocupaciones, agitación, desorientación, temores, quejas e incertidumbres. Al mismo tiempo, una inquietud central de autoridades educativas y maestros era que *los estudiantes no se perdieran ni se queden afuera; muchos no van a poder seguir estudiando, no tienen computadora, wifi*. Se encabezó un gran esfuerzo por contactarse con los alumnos y/o sus familias y continuar de alguna forma las clases, resguardando el cuidado, la contención, el vínculo (términos que fueron ocupando el discurso de los administradores centrales del sistema educativo, de los medios de comunicación, de los grupos de docentes).

En el Nivel Superior, donde trabajo como profesora en distintas instituciones del Área Metropolitana de Buenos Aires-AMBA,[6] directivos, profesores, bedeles o preceptores, tutores comenzaron a organizarse para pensar qué hacer y cómo. Había que continuar con inscripciones, armar listas, idear estrategias para iniciar el cuatrimestre.

Para emprender las cursadas se pensó en una combinación de canales de comunicación e intercambio usados de forma singular y flexible, adaptando a lo que fuera necesario según los distintos cursos y grupos de estudiantes: aulas virtuales, correos, redes sociales, grupos de WhatsApp (WA), encuentros en vivo. Todos estos canales de contacto y vinculación fueron fundamentales para sostener el aprendizaje y la «continuidad pedagógica».

En «Trabajo de campo», además del interés para que se conforme el grupo de estudiantes (21 inscritos), una de las preocupaciones era la propuesta en sí misma.

6 El AMBA habitan unos dieciséis millones de personas y es la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y cuarenta municipios de la Provincia de Buenos Aires.

¿Cómo hacer *campo* si estábamos en cuarentena y en medio de una emergencia sanitaria con escuelas y tantos otros espacios públicos cerrados? ¿Cómo transmitir este *hacer* a la distancia? ¿Se anularían casi todas las posibilidades de hacer *campo*?

En diálogo con otras colegas, se tomó rápidamente dos decisiones: la casa de cada estudiante sería un primer referente empírico y desde su casa, producirían el *campo* para su investigación. La primera decisión llevó a un ejercicio descriptivo para darse a conocer mostrando cómo estaban en sus casas en medio de la cuarentena: con quiénes estábamos, cómo era estar formándonos y aprendiendo fuera de la institución, dónde leíamos, escribíamos, estudiábamos, qué espacios, ritmos y prácticas de nuestra cotidianidad se había visto transformados. La segunda resolución marcaba una diferencia con el año anterior; en el 2019 cada uno había buscado —según su interés— un recorte vinculado a lo educativo en sentido amplio y había recolectado material etnográfico en plazas, bibliotecas, escuelas. Ahora había que vincularse con quiénes estaban en casa o con nuestros contactos a través de las redes y la virtualidad. Así cada estudiante guiado por el mismo grupo de trabajo iría tomando decisiones construyendo activamente ese *campo*.

Desigualdades, obstáculos y logros

Durante el primer mes de clase, mientras se avanzaba con lecturas iniciales y ejercicios de observación muy sencillos, se propuso a los estudiantes hacer una práctica descriptiva en sus casas. Debían elegir y definir un espacio, una tarea, a un miembro de la familia o un objeto de sus casas y que escribieran un texto descriptivo. Podían guiarse con preguntas simples: ¿qué miro?, ¿cómo miro?, ¿qué escucho, huelo, siento, palpo?, ¿qué se dice de ese lugar?, ¿qué se hace en ese lugar?, ¿qué historias hay sobre ese lugar, sobre los objetos y las personas que lo habitan?

Los trabajos empezaron a llegar y leer estas primeras producciones del grupo, me dejó un primer alivio y una certeza en medio de tantas perplejidades que nos abrumaban a todos: ¡*Vamos a poder*!, me dije a mí misma y se los dije a ellos.

Estas escrituras fueron muy ricas. Mesas, cocinas, cuartos, ventanas y puertas, olores, ruidos, temperaturas, emociones, incomodidades, miedos, personas, mascotas, objetos. Le escribí a cada uno encantada de sus textos, compartiendo mis propias sensaciones, haciendo y haciéndome preguntas abiertas.

A la otra semana, pocos estudiantes pudieron participar del encuentro virtual (pero grabé la clase para enviárselas a todos) y leí con ellos algunos fragmentos tomados al azar de sus «descripciones densas» (Geertz, 1973). Desde esos lugares, objetos, prácticas, desde esos vínculos sociales que trae una casa, la casa de cada uno —un espacio cotidiano y conocido, pero ni tan cotidiano ni tan conocido en el aislamiento— me extrañé y les fui enseñando a extrañarse. La forma de extrañarme contagiaba

ese motor tan necesario para comenzar a problematizar y construir los objetos que pretendemos indagar.

No estaba ahí con propósitos investigativos, sino docentes, pero vivíamos juntos algo desconocido para todos, para ellos y para mí: la pandemia. Además, sus descripciones en casa y desde casa, me pusieron delante de un *campo* a mí también. Ahora estaba en ese *campo* que ellos me mostraban con escritos, narraciones y fotos. Algunas veces también veía pequeños recortes de sus casas a través de una *ventanita virtual. Yo también* —les decía— *estoy aprendiendo a hacer esto. Esto* era organizar la cursada y acompañar la materia desde la no-presencialidad, pensando cómo enseñar en condiciones tan inciertas. *Esto* era atravesar el aislamiento cómo se podía, con miedos, problemas y cansancio; con la misma posibilidad de enfermarnos. *Esto* era pensarme como una profesora aprendiente y que aprendía junto a ellos, porque ellos me enseñaban mientras aprendían.

Todos compartíamos lo inédito de la situación, todos estábamos aislados, pero obviamente, ese aislamiento era vivido de forma muy desigual. En un intercambio que tuve con estos estudiantes, empezaron a poner nombre a las desigualdades que condicionaban el cuatrimestre de estudio: *no poder tener un lugar en donde imprimir los textos, hacerlo todo desde el celular o la computadora me atraso en muchas cosas, la conectividad, los dispositivos, el participar de las videollamadas, de los foros a través de la plataforma, de las clases virtuales me costó mucho porque no tenía los medios, yo no tengo un espacio tranquilo para estudiar, la vida diaria de la casa nos atraviesa y no nos permite concentrarnos al 100 %, entregar trabajos y leer el material solicitado y hacer todo desde el celular y en casa solo, yo no tengo un escritorio para hacer las cosas del profesorado, no puedo organizarme bien con mis hijos y su escuela, el trabajo, y además, ayudar a mis sobrinos con sus tareas.*

Las anteriores eran cuestiones que coincidían con informes y estudios preliminares (nacionales e internacionales) que mostraban las desigualdades de la educación en pandemia (Consejo Federal de Educación, 2020; Cepal-Unesco, 2020). Es claro que muchas de las desigualdades no eran novedosas, sino preexistentes, pero aparecían muchas de ellas develadas e interrelacionadas todas juntas (espacio en la casa, necesidades de cuidado y crianza, trabajo, dificultades de conectividad).

Traigo un fragmento escrito por una estudiante del Profesorado de Educación Primaria:

> En la cocina del departamento en donde vivo, hay muchos objetos: tenemos una heladera grande, una mesa redonda, que siempre está llena de cosas como pan, tazas, gaseosa, jarra, leche. Cerca de la mesa podemos encontrar que hay una silla, tres banquitas de color azul, tenemos también un lavarropas grande de color plateado, dos ollas arroceras, una grande y una mediana, un tender para la ropa, un *dispenser* con agua fría/caliente, elementos de limpieza (lavandina, detergente lavaplatos),

muchos platos, vasos, de todo color, de plástico, condimentos, arroz, fideo, elementos de higiene personal (jabón, *shampoo*), cerca de la ventana plantas de mi mamá y el aire acondicionado viejo (que no funciona). También, ya que mi gatita suele dormir debajo de la cocina y pasa la mayor parte del tiempo ahí acostada, están sus platitos de agua y de comida, junto a sus piedritas sanitarias. Además, tenemos también varias ollas guardadas en las alacenas y una caja de herramientas con martillo, tornillos, destornillador) & alcohol etílico. (…) Supimos que anteriormente este espacio fue una oficina, con mi familia la convertimos en cocina, no siempre fue una cocina. Parece que es la primera vez que es una cocina. Mi cocina tiene una forma cuadrada, el piso es de color gris con rayitas blancas y negras, el techo es blanco, del lado derecho es pared y del otro lado hay un espejo grande que ocupa todo el lado izquierdo de la pared. En el frente hay una ventana grande, es el único lugar del departamento que tiene conexión hacia afuera, hacia la calle. Uno reconoce el espacio de la cocina porque de ahí salen los mejores y deliciosos aromas de comida riquísimos que cocina mi mamá. Ella pasa el mayor tiempo del día en la cocina, siempre está preparando algo rico para toda la familia. (…) Nuestra cocina no solo la usamos para cocinar, ese espacio lo usamos para muchas cosas, de comedor, de mesa para hacer las tareas de la escuela de mis sobrinos o para el profesorado, ahí realicé muchos afiches, armado de juguetes, cuadros, maquetas. En este espacio también festejamos cumpleaños, y lavamos platos, tazas, vasos, cucharas, etc., en un tachito metálico. Ya que nuestro depto. es pequeño, todo en su interior es de tamaño chiquitín se podría decir, somos 6 personas viviendo juntos y por ese motivo es que nos tenemos que arreglar como podemos para desplazarnos en el espacio y también para el uso de los objetos y del espacio. Desde la cocina se escuchan todos los ruidos de afuera, nuestra ventana da a la calle y podemos ver y también escuchar cuando pasan los autos, cuando pasa la gente, podemos ver el cielo, podemos sentir el viento o también podemos sentir el sol. Para nuestra suerte podemos sentirnos un poco libres y no tan encerrados durante estas semanas de cuarentena en casa, gracias a la ventana. (Estudiante, abril 2020)

Esta mujer de 25 años en ese departamento con una sola ventana (antes oficina y ahora casa-cocina-escuela para ella y sus sobrinos de 2, 7 y 9 años), sostuvo todo el cuatrimestre con excelente participación y valiosos aprendizajes. Ella también fue la primera estudiante que, en abril, se comunicó un domingo a la tarde muy preocupada y asustada porque en su edificio se había activado el protocolo de coronavirus y estaban esperando que los vengan a buscar. Me contó que había solo un baño compartido con todas las familias del piso y que su vecino estaba aparentemente con el virus.

Aunque gran parte de la población de CABA tiene un nivel de vida superior al del resto del país y, particularmente al de la población de la mayoría de los municipios del conurbano bonaerense, en su interior coexiste una serie de situaciones heterogéneas (Romano *et al.*, 2020). Situaciones estas que dan cuenta de fuertes desigualdades sociales (Rosanvallon & Fitoussi, 2010; Kessler, 2014) y que la pandemia dejó más al desnudo al sumar entre otras cosas, «la escuela en casa». A las desigualdades

económicas, laborales, educacionales, de salud, vivienda, género, étnicas, se adosaron los múltiples condicionantes del aprendizaje en las casas, acceso a los recursos e insumos tecnológicos, del tiempo disponible y la trayectoria educativa de los adultos que acompañaban (o que no podían acompañar) la educación de los niños o de adultos que, además de avanzar con sus propios estudios, acompañaban a otros.

Muchos de mis estudiantes, seguían su propia formación al tiempo que acompañaban los procesos educativos de hijos, hermanos y/o sobrinos, cuidaban familiares y salían a trabajar (o a buscar trabajo). Otros compartían una computadora entre varios en la familia o intentaban seguir la materia con el celular. Algunos no pudieron participar en ninguna clase sincrónica porque no podían cargar tantos datos, no tenían servicio de internet, por cortes de luz o por no tener una cámara para encender. Muchos se enfermaron, algunas mujeres sufrieron violencias en sus hogares. Algunos perdieron seres queridos y amigos a causa de la COVID. En fin, un sinnúmero de desigualdades mezcladas y solapadas, más estructurales o más dinámicas, más o menos visibilizadas o naturalizadas que generan relaciones asimétricas y que configuran la realidad, la vida cotidiana y los contextos sociales.

Muchos estudiantes avanzaron y concluyeron; otros, no se contactaron nunca o abandonaron a las pocas semanas por distintos motivos. Si bien todos estábamos aislados, nos diferenciaban las desigualdades en que vivimos nuestros aislamientos, motivo muchas veces de los que no pudieron continuar *estudiando en casa*.

***

Me interesa destacar ahora a los que sin dejar de estar atravesados por las desigualdades que hacen a la vida urbana de jóvenes y adultos que estudian en CABA, sostuvieron el cuatrimestre, avanzaron con sus trabajos de *campo* y pudieron construir conocimiento para la materia. Para producir el *campo*, los estudiantes fueron tomando decisiones con las posibilidades que tenían de acceso a los distintos informantes y contextos: familiares, vecinos, estudiantes y/o docentes, espacios y vínculos laborales relacionados a la enseñanza y la educación.

Abordaron y problematizaron variedad de temáticas educativas en medio de la pandemia, reflexionando desde los distintos roles familiares y desde estudiantes de distintos niveles del sistema educativo. Otros recortaron el *campo* indagando lo que les estaba pasando a los docentes. Se hicieron preguntas sobre la comunicación entre familia, escuela y maestros, sobre la enseñanza y los aprendizajes atendiendo a situaciones concretas y específicas que observaban, sobre las emociones de niños, familias y maestros, sobre el uso de la tecnología y sobre la virtualidad, sobre los cambios de rutinas de estudiantes y maestros.

Otros abarcaron el tema de la escuela en pandemia indagando a los equipos directivos o al personal auxiliar. La mayoría indagó cuestiones relacionadas con la

escuela pública; y todos los trabajos, problematizaron sobre las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Muchos, además, incluyeron variables que hacen a la administración de las políticas educativas y tomaron comunicados y discursos de las instancias gubernamentales como referentes empíricos para incluir entre la documentación que recolectaban, organizaban y analizaban.

En todas las investigaciones aparecía una mirada atenta y reflexiva sobre el trabajo docente, el conocimiento de la práctica educativa y un fuerte proceso que desnaturalizaba y complejizaba lo educativo.

Luego de entregar sus informes escritos, en agosto, dispusimos de un encuentro final virtual que se extendió por casi tres horas. Esa tarde se conectaron 13 de los 14 estudiantes que terminaron el proceso (la estudiante que no se conectó tuvo problemas con la electricidad de su casa) y estuvieron algunos familiares presentes. Presentaron de forma breve, usando material audiovisual cada investigación. Fue un cierre lleno de conocimientos, reconocimientos, agradecimiento y emociones.

Leer y escribir notas, intercambiar ideas, producir espacios de reflexividad colectiva, nos vincularon y entramaron de una forma particular (sin mediar encuentro físico alguno hasta el momento) y nos permitieron enseñar y aprender juntos a pesar de las desigualdades que nos atravesaron a cada uno de manera distinta o similar. *Pudimos desde casa* fue una expresión repetida esa tarde junto a otras que implicaban aprendizajes y disfrutes:

> La investigación me sirvió para mirar de otro lado las cosas y conocer más lo que creía que ya conocía. / Me gustaron las actividades que me permitieron ver lo cotidiano desde otra perspectiva. / El recorrido de la materia en sí y cómo se va gestando todo lo que luego termina siendo un trabajo lo más profundo posible. / Aprendí de los textos brindados propios de materia, la oferta de una diversidad de trabajos de distintos investigadores. / La observación y el registro, junto al análisis me ayudó mucho a ver algunas cosas de otra manera. / Que algo cotidiano puede ser mirado con otros ojos y nos puede servir para iniciar una investigación. / Elegir un tema nosotros mismos, estuvo buenísimo, aprendí mucho, sobre el tema que elegí. / El proceso para llegar a la investigación.

La casa como *campo* y la ventana de Silvia

En este apartado traigo el material de una estudiante de la Carrera del Profesorado de Nivel Inicial para evidenciar como el proceso de «hacer campo» puede contribuir en la formación de un futuro maestro y cómo fue en esta ocasión, hacer el *campo* en casa. Al mismo tiempo, el material (este o el de cualquier otro estudiante del grupo), ayuda a pensar en los desafíos de enseñar y de aprender etnografía como parte de la formación profesional fuera de la disciplina antropológica.

Silvia había ingresado a la carrera en el segundo cuatrimestre del 2018, por tanto, tenía un año y medio de cursada y catorce materias aprobadas. Vivía en un departamento de tres ambientes en la planta baja de un edificio en el barrio de Barracas[7] y este fue su primer ejercicio que tituló *Descubriendo otras funciones de un objeto*:

> Al entrar observamos un *hall* de 2 por 2 aproximadamente, mi departamento está hacia la derecha, tiene una puerta de madera con una mirilla en la parte superior de ella con el número 2 y una manija clásica, cuando ingresamos a él lo primero que vemos es el living de 4 metros de ancho por unos 6 metros de largo.
>
> Si nos ubicamos en el medio de él y miramos hacia la izquierda tenemos una de las paredes de la casa con una puerta que nos comunica con la cocina y del otro lado sobre la pared que da a la calle; observamos el objeto que hasta este momento no tenía otra función que ser abierta a la mañana para que ingrese la luz natural y ventilar el ambiente, luego a la tarde noche se cerraba hasta el próximo día.
>
> La ventana está ubicada en el centro de la pared a 1 m del nivel del suelo y a 1 m del techo, su marco mide 1,30 m de alto por 1,80 m de largo y 30 cm de ancho, es de madera y está pintado de color crema. Tiene tres hojas que se abren hacía adentro, las cuales miden 1,20 m de alto por 50 cm de largo y 5 cm de ancho; del lado izquierdo del marco encontramos una hoja amurada al marco por medio de dos bisagras, la intermedia tiene una manija en el medio en forma de T para poder abrir y cerrar estas, y está conectada a la tercera a través del mismo enganche y esta última esta amurada al marco de la parte derecha con el mismo mecanismo. En la parte superior del marco hay un tapacantos del mismo color que guarda la persiana de madera, en los costados de la ventana hay dos cajitas rectangulares de unos 10 cm de ancho por 1,80 m, el que está a la derecha contiene la cinta para poder subir y bajar la persiana, además de tener en el medio una manija en forma de botón para poder abrirla, del otro lado es totalmente lisa. Siguiendo un poquito más arriba del tapacantos hay un barral de madera amurado a la pared que sostiene los dos paños de las cortinas de color verde manzana que decoran este objeto poco aprovechado por nosotros.
>
> Hace más de un mes que el tránsito de este lugar cambió rotundamente, ya que nos acercamos a la ventana varias veces al día. Ahora nos sirve como medio de comunicación con los vecinos que pasan por la vereda, cuando salen a comprar, a pasear a los perros, a tirar la basura o simplemente salieron porque sí, y compartimos unos minutos de charla y nos preguntarnos cómo estamos, qué hacemos, cómo nos estamos cuidando, entre otros temas de conversación.
>
> También la utilizamos como *puerta*, si el día está feo o simplemente no queremos salir y necesitamos algo del almacén, la verdulería o la farmacia hacemos el pedido por teléfono y lo recibimos por ahí.

7 Barracas es un barrio ubicado en la Comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Pero la utilidad más importante que tiene hoy es de juntarnos en familia a observar y jugar, un día jugamos a ver cuántos autos pasan por la avenida, nos dividimos en dos grupos y cada uno tiene que decir como es el auto que están viendo, de qué color es, cuántas puertas tiene, si es grande o chico. Pero a veces el inicio del juego se demora un poco ya que no hay mucho tránsito por la zona en donde vivimos.

A la tarde noche también nos acercamos a la ventana para observar cómo está el cielo, si ya hay algunas estrellas en él, que forma particular tiene hoy la luna, si es que está y si no está ¿por qué no está?, ¿a dónde se fue? y ¿por qué no hay nubes ahora?, ¿por qué está tan oscuro el cielo?, esos son los nuevos temas o interrogantes de mis hijos.

Y lo primero que me acuerdo cuando comenzamos a salir a ver por la ventana, son las preguntas de mis hijos, porque por la ventana, porque no salimos, la ventana es aburrida y ahora son ellos los que me piden ir a observar a través de ella el afuera y ver desde distintas perspectivas lo que sucede actualmente.

El título que Silvia eligió para su descripción evidencia que esa ventana era, hasta la cuarentena, un objeto de poca importancia limitado a la ventilación y al paso de luz. Uno podría imaginarse que tal vez al vivir en un departamento en planta baja, la puerta de calle era un poco ese umbral con el afuera. La ventana de la casa de Silvia —detallada al extremo de sus dimensiones— se convirtió en el lugar preferido de la familia durante la cuarentena. Un lugar también para compartir con sus hijos de 3 y 7 años, un lugar donde se generaban preguntas, donde la familia se comunicaba con los vecinos, donde se recibían los pedidos de compras, donde se inventaban juegos. Pasó de un lugar casi aburrido, al comienzo de la cuarentena, a un lugar para *ver distintas perspectivas* e ir varias veces al día.





A partir de acá, Silvia avanzó su trabajo de investigación que tituló *Pandemia, los niños y sus juegos*. Se propuso comenzar a prestar atención y registrar los juegos y conversaciones de sus hijos, a veces observando, escribiendo y tomando fotos;[8] otras, participando activamente. Le interesaba preguntarse: *¿Cómo están jugando los niños con el contexto actual que vivimos? ¿Con quiénes comparten el juego ahora? ¿Qué están sintiendo?* También se contactó a través de videollamadas con otras mamás y amigas sobre los juegos que estaban haciendo otros niños en sus casas y pudo hablar con algunos de ellos preguntándoles sobre sus juguetes y lugares preferidos para jugar, dónde y con quiénes estaban jugando ahora.

Elaboró muchos escritos: notas, descripciones de la vida cotidiana de la familia y de las actividades de sus hijos previas a la cuarentena. Cada vez que avanzaba en sus notas, me las enviaba. A veces se las comentaba por escrito en los mismos documentos; otras, vía mensajes escritos o por audios de WA, las leíamos y discutíamos con otros compañeros en las clases virtuales o en pequeños grupos de tres estudiantes que funcionaban a manera de tutorías o acompañamientos más personalizados de todos y cada uno de los trabajos de los estudiantes.

Silvia hacía crecer sus registros, los organizaba, los volvía a armar, tomaba fotos. Cambió la forma de referirse a la ventana de *redescubriendo funciones de un objeto* a *nuestro nuevo lugar de encuentro*. Asimismo, ideaba formas nuevas de registrar. Por ejemplo, un día después de que yo le había curioseado sobre las preguntas que sus hijos le hacían, me mostró el siguiente cuadro y me explicó que ordenó así las preguntas y que eran *en realidad son las que más se repetían una y otra vez:*

Titi	**Benja**
Ma, ¿cuándo salimos? ¡Quiero ir a la casa de la abuela! ¿Cuándo vienen los primos? ¿Por qué no puedo ir afuera? Quiero ir a comprar a Norita.	¿Por qué apareció este virus? ¿Cuándo vamos a salir a la calle? Quiero ir a la plaza. ¿Qué hay que hacer? ¿Por qué me tengo que lavar las manos todo el tiempo? ¿Por qué tengo que hacer tarea si no voy al colegio? ¿Por qué no puedo salir, si papá sale o vos salís a comprar? ¿Por qué no pueden venir los primos? ¿Cuándo se termina todo esto?

Las notas de Silvia empezaron a llenarse de diálogos entre ella y sus hijos o entre sus hijos entre sí, descripciones de momentos específicos que aprendía a observar con más detalles. Aquí un fragmento:

8 Silvia Areco es la autora de las fotos acá compartidas.

Benja se me acercó a la cocina, donde yo me encontraba lavando las tazas del desayuno y me preguntó ¿a qué vamos a jugar hoy? No sé amor, le respondo, cuando termine acá nos ponemos a pensar, o anda pensando vos con tu hermano a qué quieren jugar les parece. Él se dirigió hacia el living y comienza a dialogar con su hermano. Titi no le prestó mucha atención ya que él estaba mirando los dibujitos en la tele, dejó que Benja hablara y hablara sin interrumpirlo en ningún momento y dejándolo sin respuesta a las preguntas realizadas por su hermano mayor. Cuando yo ingreso al living, Benja se me abalanza y me dice, Titi no quiere hacer nada, ni siquiera me respondió a qué quiere jugar.

Yo le digo, bueno y ¿vos ya pensaste? ¿Tenés una idea o querés que elija yo un juego?

Benja: No, no, no, ma, yo quiero… Ya sé que quiero… ¿sabes qué es?

Yo: No, decime a ver si lo podemos hacer.

Benja: Te acordás que hace mucho tiempo, vos…, vos hiciste con las sillas y un hilo un laberinto que estaba buenísimo.

Yo: No yo no me acuerdo, me podés contar un poco más, así lo puedo recordar bien. Yo sabía muy bien de que me estaba hablando, pero quería que él me diga cómo era el juego, para saber cómo él recordaba el recorrido que yo hice para armarlo.

Benja: Me dijo que había separado unas sillas y que las até de un lado a otro y las líneas eran rectas y se parecía a una tela de araña gigante, como la tela de araña del hombre araña y podíamos pasar por arriba de ellas y también por debajo.

Con su descripción me dispuse a realizar este laberinto que me pidió. Busqué el hilo que en este caso es una madeja de totora que tengo en casa y ubiqué cuatro sillas en el living y comencé a realizarlo, mientras ellos dos miraban con atención lo que yo estaba haciendo.

Cuando de repente Benja se me acerca y me dice: Mamá, ¿sabes qué?

Yo: ¿Qué hijo?

Benja, se me acercó un poquito más y me murmuró al oído. ¿Sabías que me gusta estar igual en casa sin salir?

Yo un poco asombrada por lo que él me acabada de decir le digo: si, te gusta estar en casa y por qué, me querés contar o no.

Benja: Porque jugamos un montón y eso me divierte mucho, también porque vos y papá nos cuidan todo el día y estás haciendo muchos juegos geniales para que nosotros pasemos los días encerrados en casa ya que todavía no podemos salir.

Después de que terminó de hablar, yo me quedé unos minutos sin ninguna respuesta, pensando que le iba a decir y fue allí donde comprendí que estamos realizando un

buen trabajo de contención y cuidado de ellos en estos momentos tan difíciles que transitan. (Mayo, 2020)

El anterior es un registro que surge a partir de haber dialogado sobre qué otros juegos aparecían en su casa, además de los que se hacían en la ventana y la dejaron pensando a Silvia sobre el *aburrirse* (o no) de los niños estando en casa. A partir de allí conversó sobre esto con otras mamás.

En otros momentos, sus hijos hablaban sobre lo que veían por la ventana, cuestionaban por qué algunas personas salían y otros no, etc. Un día increparon a su vecino:

(…) de repente vemos a un vecino del edificio que salió a tirar la basura. Titi y Benja lo saludaron a los gritos como si estuviera sordo o muy lejos, pero se encontraba a unos pasos de nuestra ventana. Él saludó y les preguntó: ¿Qué están haciendo ahí?

Titi le respondió con otra pregunta: ¿Por qué no tenía la cosa en la boca?

Benja: Le traduce rápidamente lo que le quiso preguntar, mi hermano pregunta: ¿Por qué no saliste con el barbijo?, si mi papá cuando sale se lo pone y vos no.

Nuestro vecino se quedó asombrado por la pregunta de ellos y les contestó con un tono suave, pero firme a la vez: Sabes que tenés toda la razón, lo que pasa es que salí apurado y me olvidé de ponérmelo, pero en adelante voy a salir con el barbijo puesto.

Me mira y me pregunta él ahora a mí: ¿De dónde sacan esas preguntas? ¡Qué atentos que están!

Yo lo miro y le digo, ellos saben más de lo que nosotros pensamos y están mucho más preparados a las nuevas medidas de higiene que tenemos que tener en cuenta los adultos.

Benja me interrumpe en la conversación y nos dice que también hay que ponerse lo que papá se pone en las manos, ¿cómo se llama lo que usa cuando entra a casa, que no me acuerdo?

Yo: Es el alcohol en gel, papá lo usa para limpiarse las manos al entrar casa y qué más hay que hacer cuando entras a casa, ¿me querés decir?

Benja: Ahora no quiero.

Titi me agarra de la cara y me dice: ma, ma… quiero comer, ¿qué vamos a comer?

Benja: Si, ma qué vamos a comer, porque yo también tengo hambre ahora.

Yo: Papá está preparando la cena, le vamos a preguntar a él, ¿les parece?

Benja: No, no, voy yo solo y vuelvo rápido como flash y seguimos viendo, ¿querés Titi?

Titi: Sí, Benja.

Nuestro vecino termina de tirar la basura y se despide de nosotros y les dice en especial a los chicos, que de ahora en más va a tener muy presente lo que me dijeron y voy a tomar todas las medidas de cuidado que me indicaron recién. «Hasta mañana, campeones y a cuidarnos».

Benja: Sí nos tenemos que cuidar del virus que está en todas partes. Así me dice mi mamá o ¿no ma?

Yo: Sí, hijo.

Titi: Yo le voy a pegar una patada al virus.

Yo: No, Titi (me reí un poquito). No le podés pegar, porque vos no podés ver el virus.

Titi: Sí, yo puedo.

Benja: No, Titi, nosotros no lo podemos ver. Eso se ve con un, con un teles…

Yo: Es un microscopio, Benja.

Benja: Eso, quise decir.

Titi: Un auto ma, mirá, mirá un auto.

Yo: Sí, Titi y ¿de qué color es?

Benja: Yo, es az…

Titi: No, Benja, no digas. Ma, me toca.

Yo: Si Benja, el hermano tiene razón, le toca a él ahora.

Benja: Bueno…

Titi: Azul

Nosotros permanecimos un rato más observando la noche. Benja me volvió a preguntar cuándo íbamos a poder salir a jugar a la plaza, cuánto más tenía que esperar para ir al colegio.

Yo: A lo cual le pregunté, ¿vos en serio querés volver al cole?

Benja: Si, ma quiero ver a mis amiguitos, hace mucho que no los veo y también extraño a los primos, ¿cuándo van a volver a venir?

¿CUÁNTO FALTA PARA QUE TERMINE TODO ESTO? *(lo pongo todo en mayúscula porque me lo dijo con un tono tan angustiante y desesperante)*

Mientras Titi me agarraba de nuevo la cara para que le prestara toda la atención a él, yo le dije despacito al oído que me espere un segundo porque su hermano me estaba haciendo una pregunta muy importante, él no lo aceptó del todo, pero me dejó escucharlo y responderle.

Yo: No sé hijo, no te puedo decir cuánto más vamos a estar en casa, lo único que podemos hacer es seguir cuidándonos para el día que termine todo esto y nos podamos reunir con los que queremos.

Benja: Bueno…

En la escena registrada por Silvia, aparece este simpático cuestionamiento lleno de conocimiento sobre la COVID-19 y protocolos sanitarios de dos niños a su vecino. Diálogo —que inmediatamente— entra en juego en las perspectivas de cada uno de los niños: *le voy a pegar una patada al virus* (Titi de 3 años) y *no lo podés ver, se ve en un microscopio* (Benja de 7) y se transforma en expresiones de necesidades y deseos de volver a la vida cotidiana y a los vínculos y relaciones que extrañaban.

Titi: Mami, mami, yo quiero jugar.

Yo: Bueno cerramos la ventana primero y…

Benja: No, yo quiero ver una peli.

Titi: No, Benja, ahora jugamos.

Yo: Titi te parece si los dos jugamos a algo y tu hermano mira un rato la tele.

Titi: No, quiero que juegue conmigo.

Benja. Titi te dije que quiero ver una peli, no tengo ganas de jugar.

Titi: No, no, no, quiero que juegues conmigo te dije.

Yo: Titi, querés jugar a la casita robada con mamá, o querés jugar con las masas, vos elegís el juego y dejamos al hermano mirar un ratito la tele, ya falta poquito para que cenemos, ¿qué decís?

Titi: Bueno, pero jugamos a la casita robado los dos solos.

En ese momento cerré la ventana, si no recuerdo mal ya eran la 21:45 o 22 h y estábamos preparados para despedirnos de ella hasta el próximo encuentro y al final el juego lo dejamos en un empate técnico porque solo pasaron dos autos durante el tiempo que nosotros estuvimos observando en la ventana.

En esta última parte del registro, observamos niños con posibilidad de proponer y seleccionar juegos y otras actividades y organizar el uso del tiempo desde gustos y quereres.

Esta estudiante mientras escribía, leía algunos artículos etnográficos que se trabajaban en este espacio curricular, pensaba sus registros desde categorías que conocía y revisaba y consultaba como, por ejemplo: *juego* y *socialización.* Todo esto le permitía continuar reescribiendo y documentando la vida cotidiana en su departamento y en vinculación con sus hijos y su esposo. Son muchos los momentos en los que Silvia lidiaba entre sus tareas y tiempos para formarse como futura docente con el cuidado, la crianza y las tareas escolares de sus hijos. Lograba avanzar usando sus propios registros en planteos y dilemas sobre sus roles de mujer, madre, esposa, estudiante y también en ciertos diálogos que tenía con su marido y con otras madres y niños que contactaba virtualmente. Entre sus conclusiones, ella destacó:

> Para nosotros es muy fácil saber por qué el niño se levantó de mal carácter, o por qué está aburrido o simplemente está fastidioso, pero ¿en realidad está así porque quiere? ¿Cuál será el motivo en realidad? Alguna vez le preguntamos qué es lo que realmente está necesitando en ese día o lo dejamos total ya se le va a pasar o a lo sumo le doy algo que quiere y así se calma, esa será la respuesta para entenderlo (…) También aprendí que hay que dejar de lado la postura del adulto ante la mirada de los niños. Nosotros nos tendríamos que poner en su lugar y ver desde otra perspectiva lo que ellos están sintiendo, pensando y aprendiendo de todo esto, para lograr decodificar el mensaje que ellos nos están transmitiendo por medio de sus manifestaciones (…) Hoy en casa se resignifica esa acción cada día, el juego en el hogar se manifiesta de distintas maneras, es por el medio de este que los niños van transitando sus emociones, pasamos de un estado de angustia, aburrimiento a un momento de diversión, un momento para compartir con el otro o ser el protagonista principal y que todos estemos a su disposición. También aprenden a ser pacientes, compañeros, a respetar las reglas de juego y conocen un poco más el nuevo mundo que nos espera de hoy en adelante. No sabemos con precisión cuánto tiempo más va a durar esta cuarentena, pero tenemos que pensar en las alternativas posibles para mejorar el día a día de todos. (Silvina, julio 2020)

Es claro que mientras esta estudiante hacía *campo*, trabajaba, desarrollaba y afianzaba sus capacidades de observación participante, escucha, escritura, lectura, juego. Pudo recolectar datos, organizarlos, intervenir, comunicarse con otros, salir de posturas adultocéntricas y valorar lo que los niños decían, pensaban, preguntaban, ideaban, conocían, sentían, interpretaban. Todos estos son aprendizajes de inestimable valor para una futura profesora del Nivel Inicial con capacidad para complejizar la mirada respecto de la tarea pedagógica y pensar la investigación como una actividad que involucra la reflexividad de quién está intentando una mayor comprensión sobre el mundo socioeducativo y sus actores y puede construir otra mirada de la práctica educativa, posibilitando su transformación.

También es claro que mientras yo intentaba enseñar y reconfigurar la materia en medio de una situación incierta, más aprendía en la misma práctica de irlo hacien-

do. Aprendimos a enfrentar las clases de una forma radicalmente desconocida hasta ese momento, fuimos aprendiendo a problematizar aspectos educativos en medio de la pandemia y generando mayor comprensión de los distintos actores y sus prácticas, aprendimos a recopilar datos de manera remota y a escribir desde perspectivas inéditas que nunca antes, nadie había escrito. Fui aprendiendo a enseñar etnografía desde las realidades desiguales y los contextos aislados de mis estudiantes, entre tantos otros aprendizajes situados en este presente cargado de incertidumbre.

Conclusiones, desafíos, proyecciones

El recorrido de estas páginas permite mostrar lo significativo que resulta el trabajo de *campo* para la formación inicial de docentes y para producir prácticas reflexivas y conocimiento de primera mano en y sobre distintos actores y prácticas del ámbito educativo. Adoptar el enfoque etnográfico contribuye a comprender y problematizar lo que hacen, dicen, interpretan los sujetos (que educan y que son educados) a partir de observar, participar y dialogar con niños y adultos. Este enfoque socioantropológico ayuda a relativizar todo tipo de pauta pedagógica generando una mayor comprensión de diferencias y singularidades que los sujetos ponen en acción en sus relaciones e interacciones en sus vidas cotidianas y en determinados contextos y situaciones, como la «escuela en casa» en tiempo de pandemia. Aún en condiciones inciertas y complejas de asilamiento y emergencia sanitaria, hacer trabajo de *campo* ha provocado una experiencia novedosa en relación con los aprendizajes y con la trayectoria formativa de este grupo de futuros docentes. Así lo dicen los estudiantes:

> Al principio, sinceramente, no sabía cómo comenzar a desarrollarlo, cómo redactarlo, tenía los datos ahí, en hojas sueltas y no sabía cómo armar mi investigación. Después me senté con todo a escribir, a armar y comenzó a salir, y creo que está quedando bastante bien. Miro mi trabajo y me pregunto ¿esto lo hice yo? Tenía muchas dudas, tenía algunas inquietudes. No sabía si las familias iban a querer que invada su casa, su espacio y les pregunte cosas de sus hijos, pero fue todo lo contrario. Creo que fui un poco su apoyo emocional y, tanto los niños como sus padres, necesitaban que alguien les pregunte acerca de eso, necesitaban contarle a alguien lo que les pasaba, cómo se sentían, cómo tuvieron que organizarse. (Fiorella)

> Aprendí sobre los conceptos de la etnografía, que constituye la primera etapa de la investigación del trabajo de *campo* dentro de la que tienen lugar descripciones densas y profundas, y que el investigador debe aprender a controlar su subjetividad. Supe sobre el enfoque antropológico que estudia los fenómenos sociales, revaloriza la vida cotidiana, y es el trabajo del observador que hace la etnografía. Asimilé las distinciones entre la observación participante y la observación no participante, viendo ejemplos de cada tipo. Comprendí que las entrevistas pueden incomodar a las personas, influyendo en el tipo de respuestas que nos brindan, y es necesario buscar nuevas alternativas

> para recopilar nuestros datos, ya sea grabar lo que nos dicen, o bien mantener conversaciones casuales, pero con el propósito de enriquecer nuestra investigación. Gracias a esto evalué mi manera de observar e investigar, antes lo hubiera hecho desde afuera y mediante entrevistas cualitativas. Ahora entiendo que es mejor ser parte de lo que investigas y hacerlo de la manera más coloquial y distendida posible. Luego el análisis corre por parte del investigador, pero los demás sujetos que participan deben sentirse a gusto y no juzgados, para poder soltarse y brindarnos la mayor cantidad de información y datos posibles. (Natalia)

> Personalmente, creo que es fundamental que en las carreras de formación docente se aborde el trabajo de *campo* a partir de un enfoque etnográfico ya que, como mencioné al inicio, la etnografía justamente permite acortar la distancia entre docente e investigador, teniendo en cuenta que los maestros y maestras debemos ser experimentados observadores participantes, además de poder incluir y valernos de una gran diversidad de técnicas para recolectar y procesar información que nos permiten realizar investigaciones cualitativas y de mucha profundidad. Asimismo, creo que es por demás interesante el ejercicio de poder pensar, observar y mirar desde otro lugar cuestiones que pueden parecer cotidianas o que efectivamente lo son. A todo esto podemos agregar que las particularidades coyunturales nos obligaron a *re-pensar* y crear nuevas formas de investigar que en este caso carecen —por ejemplo— de la presencialidad en el *campo*. (Simón)

Por otro lado, los registros de prácticas, discursos y sentidos de niños, adolescentes, jóvenes, maestros, familias, autoridades y personal escolar (directivos, porteros y cocineros) en los intentos de cumplir con la «continuidad pedagógica» y «seguir estudiando en casa», documentan situaciones que dan cuenta del carácter dinámico, desigual y problemático del mundo social. Son registros que permiten conocer y visibilizar cómo ellos, sus familias y otros sujetos educativos se las ingeniaron para vivir y seguir estudiando en medio del aislamiento dentro de sus casas a partir de la construcción, resignificación y apropiación de objetos, espacios, tiempos y tramas de relaciones sociales. Son registros valiosos e importantes porque dan cuenta de…

> (…) los conocimientos locales, producidos por individuos y grupos que están viviendo esta pandemia y logran, aunque sea fragmentariamente, actuar y producir conocimiento necesario frente ella, compartir y elaborar sus experiencias, a pesar del aislamiento y la suspensión de las formas habituales de interacción (Milstein, 2020)

En tercer lugar, y vinculado a esa forma de *compartir y elaborar experiencias*, este texto escrito en situación de aislamiento asume esa posición para poder pensar el *campo* de la enseñanza de la etnografía como una instancia reflexiva de conocimiento (Guber, 2004) y pensar de qué forma el aislamiento inesperado incide en las prácticas etnográficas, incluida su enseñanza. Estas son cuestiones que podríamos extender en los procesos educativos desarrollados en medio de la pandemia para reflexionar

y discutir la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje (Leave, 1996). ¿Cómo educadores en diferentes niveles y realidades han estado aprendiendo mientras enseñaban en tan inédita situación? ¿Cómo escolares han estado aprendiendo a través de las familias y junto a sus docentes? ¿Cómo los niños en sus casas han enseñado las formas de lo escolar a sus familias? ¿Qué ha estado pasando entre las posiciones y sentidos de los que forman y se forman? ¿Cómo hemos estado aprendiendo y enseñando mutuamente a vivir en este presente y a hacer escuela en las condiciones actuales? ¿De qué forma las desigualdades influyen en estos procesos de enseñar y de aprender y de «*seguir estudiando en casa*» o haciendo de la casa un *campo* para comprender mucho más sobre la educación como una práctica social?

Finalmente, me gustaría afirmar que la etnografía en colaboración (Dantas-Whitney *et al*., 2017) con nuestros propios estudiantes puede ser un camino potente para estudiar distintas temáticas (incluidos aspectos que aún no han sido indagados sobre los estudiantes del Nivel Superior que se preparan para ser maestros en contextos urbanos marcados por la desigualdad, aunque estudien en pleno centro de la ciudad de Buenos Aires. En momentos de aislamiento como el actual, esa colaboración con nativos —aparentemente inexpertos en registros y recolección de datos— augura excelentes posibilidades de construir conocimiento conjunto y por qué no, aportar ideas y propuestas para planificar y desarrollar políticas que achiquen la brecha de tantas y tantas desigualdades que sufren nuestras sociedades. Asimismo, hacer etnografía en colaboración, puede ser una forma cada vez más necesaria e indispensable para hacer trabajo de *campo* en las actuales condiciones de pandemia y crisis global.

Referencias bibliográficas

AR. (2020). *Decreto de necesidad y urgencia 297/2020*. Boletín Oficial de la República Argentina. 20 de marzo de 2020.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

Cepal-Unesco. (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Consejo Federal de Educación. (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. *Resolución* 363/20. Argentina.

Kessler, G. (2014). *Controversias en torno a la desigualdad* (Argentina 2003-2013). Fondo de Cultura Económica.

Dantas-Whitney, M., Milstein, D., Clemente, Á., & Guerrero, A. L. (eds.). (2017). *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Javeriana.

De Tezanos, A. (1981). *La escuela primaria: una perspectiva etnográfica*, 8, II Semestre 1981. Universidad Pedagógica Nacional.

Geertz, C. (1973/1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano*. Paidós.

Lave, J. (1996). Teaching, as learning, as practice. En *Mind, Culture and Activity*, *3*(3), 149-164.

Milstein, D. (2020). Notas para pensar en y con la incertidumbre. *Revista La Marea.* https://www.ides.org.ar/noticia/diana-milstein-notas-pensar-incertidumbre

Rockwell, E. (2005). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo de campo*. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. Primer Congreso Etnología y Educación. La Mancha: Universidad de Castilla.

___. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Romano, D., Núñez J., Pineau A., & Leonardo Gola L. (2020). Las desigualdades en la Ciudad de Buenos Aires. En *Radiografías Metropolitanas* N.° 7. Centro de Estudios Metropolitanos. Argentina.

Rosanvallon, P., & Fitoussi, J. (1997). *La nueva era de las desigualdades.* Editorial Manantial.

Velasco, H., García J., & Díaz da Rada, A. (ed.) (1993). *Lecturas de Antropología para educadores.* Ed. Trotta.

Velasco Orozco, J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de Educar*, 4(7), 153-169.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós.



Investigación visible, problemas invisibles: un balance crítico de los aportes de la etnografía educativa en Cataluña (España)

Silvia Carrasco Pons[1]
Jordi Pàmies Rovira[2]

Introducción

Nuestra experiencia de investigación etnográfica en el ámbito de la educación se inició en 1994,[3] donde algunos investigadores y docentes, sumando los campos de la antropología y la educación, coincidimos en un proyecto encargado por la administración educativa catalana. Este tenía una doble función: por una parte, se trataba de formar personal educativo en la comprensión de las dinámicas que conllevaba la incorporación intensiva de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros a las aulas y en la

1 Profesora titular de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y fundadora de EMIGRA-CER Migracions. Investiga las condiciones de integración social y educativa de la población menor de origen inmigrante y de clase trabajadora, desde una perspectiva comparativa internacional orientada al análisis de las políticas públicas vinculadas a estos ámbitos. En la actualidad trabaja en diversos proyectos europeos sobre abandono escolar prematuro y riesgo de exclusión social y sobre derechos educativos y sociales de menores inmigrantes y refugiados en la región MENAT (Oriente Medio, norte de África y Turquía) y en la Unión Europea. Es miembro del consejo editorial de la revista especializada Ethnography and Education. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0474-400X Email: silvia.carrasco@uab-cat

2 Profesor agregado del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), y en la actualidad, coordinador del grupo de investigación EMIGRA-CER Migracions UAB. Es maestro, licenciado en Geografía e Historia y en Publicidad y Relaciones Públicas, Doctor en Antropología Social y Cultural e investigador en temas de educación, migraciones y desigualdades, desde una perspectiva comparativa. Ha hecho trabajo de campo en Estados Unidos (California y Texas) y Marruecos. Se ha especializado en la migración marroquí en Cataluña (España) y en el análisis de las políticas educativas destinadas a la diversidad cultural. Participa en diversos proyectos nacionales e internacionales y en actividades de formación del profesorado; actualmente coordina el Máster Interuniversitario de Migraciones Contemporáneas UAB-UB. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1707-4797 Email: jordi.pamies@uab.cat

3 La resolución de 18 de febrero de 1994, de la Subsecretaría, por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros de 12 de noviembre de 1993, sobre tramitación de visados para la reagrupación de familiares de extranjeros no nacionales de Estados miembros de la Unión Europea es la primera regulación oficial de la reagrupación familiar y se aprobó para dar cobertura al aumento de las llegadas de hijos e hijas de trabajadores inmigrantes, consolidando así la posición de España como país receptor.

capacidad de la escuela y el profesorado para responder de forma más integradora posible a las nuevas necesidades planteadas. Por la otra, y partiendo de experiencias y miradas que debían complementarse, nos proponíamos conocer con detalle el papel de la educación en los proyectos migratorios de las familias que iban llegando desde distintos países y lugares del mundo. Además, analizar su relación con los procesos de asentamiento y acomodación a la sociedad receptora, sin soslayar sus características específicas como nuevo destino de las migraciones de la globalización. Al tiempo que tratábamos de generar modelos de análisis propios a partir del conocimiento acumulado que nos brindaban décadas de investigación etnográfica en educación y sobre cuestiones semejantes producidas en otros contextos y períodos. En muchos sentidos, nuestra trayectoria ha estado marcada por estos inicios y las inquietudes que compartíamos, desde una perspectiva aplicada, que pudiera hacer de nuestro trabajo una herramienta útil frente a los prejuicios y las desigualdades que ya se empezaban a identificar. Nuestros proyectos y perspectivas se han desarrollado y han hecho más complejas a medida que hemos seguido prestando atención a la evolución de estos procesos sociales y a las políticas educativas y de integración que se han ido implementando, de forma ininterrumpida, desde entonces.

Definimos nuestro objeto de investigación desde un marco general establecido por la dialéctica entre la diversidad cultural y la desigualdad social en el que nos centramos en tres intersecciones, las que tienen lugar entre la población infantil y juvenil, las migraciones y la educación. Así, a grandes rasgos, nuestros interrogantes versan, sobre la capacidad de la escuela para cumplir la función social que se le asigna como «la llave de la integración social» de la población de origen inmigrante. Al mismo tiempo, investigamos las disfunciones y las carencias que quedan al descubierto con la incorporación de una «población escolar inesperada», emulando la expresión «inmigración inesperada» con la que Izquierdo (1996) definió la conversión de España en país receptor con su incorporación al mercado común europeo tras la recuperación de la democracia, el impulso económico que conllevó y el desarrollo del estado del bienestar, a partir de la década de los 80 del siglo pasado. Además, y en paralelo, nuestra perspectiva etnográfica sitúa las experiencias y las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes de origen inmigrante en el centro de la investigación, en los contextos escolares y sociales en los que viven, indagando el impacto que tienen sobre sus trayectorias educativas y sus condiciones de integración como jóvenes adultos en la sociedad en la que se han formado.

Estas cuestiones, finalmente, nos llevan a prestar atención al telón de fondo más amplio en el que tienen lugar aquellas experiencias específicas desde el punto de vista de las semejanzas y las diferencias existentes de los chicos y chicas de la sociedad receptora y en todo el espectro social. Es decir, nos interesamos por el papel de la edu-

cación escolar y las políticas educativas en la sociedad contemporánea y su incidencia en la juventud global desde una perspectiva generacional y comparativa.

Solo desde un abordaje etnográfico es posible reconstruir detalladamente los procesos, las experiencias y los impactos del proceso educativo en sus múltiples dimensiones. La etnografía escolar nos permite acceder a lo que sucede dentro de la «caja negra», como el célebre *Informe Coleman* denominó a la institución escolar, por medio de la observación de prácticas e interacciones, espacios y contenidos, relaciones y jerarquías, y todos los significados que les confieren los actores, tratando los fenómenos escolares como fenómenos culturales tal como proponía Erickson al establecer qué tenía de etnográfica la etnografía escolar.

Desde un paradigma sociocrítico, entendemos que nuestra indagación se orienta, en última instancia, a identificar cómo se reproducen y se contestan las desigualdades y qué papel se otorga a la diversidad cultural en estos procesos, considerando que las instituciones educativas son instituciones sociales y constituyen «escenarios de batallas» cuyas guerras se libran más allá de sus muros, como recordaba Ogbu (1991). Y, en el siglo XXI, es innegable que las intersecciones que conforman nuestro campo de especialización —migraciones, educación y población infantil y juvenil— nos remiten a una perspectiva de la etnografía escolar que, como diría Anderson-Levitt (2003), indaga en los significados locales de la escolarización como fenómeno global.

Todo ello nos acerca a las posiciones éticas formuladas tanto por el *Council of Anthropology of Education* de la *American Anthropological Association* como por la *American Educación Research Association*, las dos organizaciones profesionales más influyentes en nuestro campo, según las cuales la investigación etnográfica en educación asume como misión la promoción de la justicia social en todo entorno en el que tenga lugar algún tipo de aprendizaje.

Los temas dominantes a partir de los problemas percibidos

La investigación etnográfica de orientación aplicada, comprometida con la lucha contra las desigualdades, resulta un escenario privilegiado para observar cómo los temas dominantes se construyen a partir de los problemas percibidos por actores e instancias ajenos a sus consecuencias, siendo raramente formulados en los términos en que los sujetos afectados los experimentan.

Una revisión de la literatura sobre investigación educativa cuantitativa y cualitativa no etnográfica permite constatar algunos de los más destacados en cada uno de los elementos que constituyen nuestras intersecciones. Así, por ejemplo, en el campo de las migraciones y la educación, destacan los aspectos relacionados con el rendimiento académico diferencial entre alumnado de origen nacional y de origen extranjero y la segregación escolar que se produce entre distintos tipos de centros y su ubicación.

En cuanto a las cuestiones relativas a la población infantil y juvenil de origen inmigrante, predomina el interés por fenómenos que enfatizan diferencias o se producen solamente entre este grupo de población o se les asocia. Por ejemplo, este es el caso de los menores extranjeros que migran solos, o el fenómeno de la radicalización violenta vinculada al islam.

Por lo que respecta al contexto educativo más amplio que afecta al conjunto de la población infantil y juvenil, los temas relativos a las dinámicas de la diversidad y la desigualdad suelen centrarse en el acoso y la violencia entre iguales, las diferencias entre chicos y chicas en las disciplinas académicas y el énfasis en la promoción de las STEM entre ellas, o bien en los retos de la diversidad lingüística.

Otras cuestiones problematizadas surgen, en este caso, de los debates políticos y las protestas sociales sobre ratios, barracones, zonificación, horarios, subvenciones, etc., que, sin dejar de ser relevantes, suelen incidir en aspectos periféricos y no esenciales de los procesos de reproducción de la desigualdad educativa experimentada

Sin embargo, el rasgo más importante del trabajo etnográfico, en su triple vertiente indagatoria de exploración, descubrimiento y capacidad de contrastación de nuestros interrogantes y de las hipótesis que se van formulando para tratar de hallar respuestas en un proceso iterativo de creciente complejidad, es la posibilidad de detectar ausencias y vacíos en ellos.

A menudo, los retos específicos vinculados a los problemas, tal como estos son vividos, permanecen en un segundo plano cuando, por ejemplo, se ignoran enfoques basados en los derechos y la inequidad, en favor de aparatos conceptuales que validan perspectivas deficitarias. Uno de los epítomes de ello es la investigación sobre «fracaso escolar» en lugar de las desigualdades educativas, o sobre «conflictos de convivencia» en lugar de los contextos y jerarquías de la sociabilidad, un lenguaje ciertamente ajeno a la perspectiva etnográfica en educación, más allá de su simple consideración como técnica cualitativa.

En el caso de la investigación sobre la integración de los hijos e hijas de las migraciones internacionales en las sociedades receptoras, esto equivale y así ha sucedido, a centrarse en todo aquello que tales sociedades han considerado problemático. Esta tendencia, alimentada por la urgencia en lo que los responsables políticos entienden como la «gestión de la diversidad», ha dado lugar a lo que hemos denominado *paradoja de la sobreexposición y doble invisibilidad* (Carrasco, 2002).

Por un lado, se ha puesto el foco en la población inmigrada y no en la sociedad receptora, en lugar de analizar los procesos de incorporación en tanto que dialécticamente interconectados. Por el otro, se ha privilegiado lo que hemos caracterizado como *fronteras visibles*, aquello que se considera incompatible o indeseable con una idea del nosotros definido desde la sociedad receptora, obviando las experiencias de desigualdad y exclusión recurrentes vividas especialmente por la población infantil y juvenil de las migraciones (Carrasco *et al.*, 2011).

Al mismo tiempo, al margen de una perspectiva de clase que impediría tratarlas separadamente, estas cuestiones han llamado más la atención que las experiencias vividas por los descendientes de las migraciones internas de clase trabajadora, afectadas desde épocas anteriores a la llegada intensiva de la nueva inmigración global, por transformaciones productivas, crisis económicas y políticas austeritarias que han añadido percepciones de subordinación cultural al empeoramiento de sus perspectivas socioeconómicas y al estancamiento de la ilusión meritocrática, el efímero y excepcional «ascensor social».

Hasta cierto punto, pareciera que la investigación etnográfica sobre nuestras intersecciones ha ido perdiendo transversalidad teórica y conceptual, lo que conlleva indirectamente a renunciar a su capacidad para contribuir a la comprensión crítica de problemas globales y, por ello, comunes.

Estos «malos usos» de la etnografía se multiplican a causa de una creciente fragmentación temática y metodológica, que acaba siendo más micro que la microetnografía, confundiendo la escala social y procesual con colecciones de casos descontextualizados, que jamás pueden considerarse etnografía. Ello se sitúa en las antípodas de la etnografía escolar como etnografía multinivel de Ogbu.

En los últimos tiempos, se observa una tendencia al abandono de la comparación (a cualquier nivel) y de la intención holística que nos brinda el abordaje etnográfico, en parte producto de la sustitución de lo que podríamos denominar una *descripción responsable*, desde un paradigma sociocrítico, por un claro *fetichismo de lo verbal*, trasladando a supuestas frases clave emitidas por algunos participantes las pruebas de lo que sucede, sin filtro ni triangulación. Además, la importancia de la investigación que se centra en las formas de resistencia no sale ganando con ello, y menos sin analizar críticamente en qué consisten ante las nuevas formas de reproducción y sus impactos.

Una buena etnografía aspira a sorprender e incomodar en múltiples direcciones, sin ceder al poder ni al activismo, ni a los intereses de ninguno de los sectores sociales y sujetos que participan en ella.

Condiciones, experiencias y trayectorias: visibilizando el impacto de las políticas públicas

Un recorrido por la etnografía educativa desarrollada en Cataluña (España) y centrada en las poblaciones infantil y juvenil, las migraciones y las desigualdades muestra cómo a lo largo de las últimas décadas se han ido modificando las problemáticas abordadas y, como no podía ser de otra manera, complejizando las preguntas.

El desarrollo de la disciplina ha corrido en paralelo al de los trabajos desarrollados en el marco de la educación y las migraciones en España. Así lo ponen de manifiesto trabajos recopilatorios como el de Aparicio (2001) sobre la producción de

la literatura de investigación acerca de los hijos e hijas de inmigradas en España, el de García Castaño *et al.* (2008) quienes realizan una revisión de la literatura científica, casi trescientas publicaciones, en el ámbito de la población inmigrante y escuela desde el año 2000 al 2008 y la recopilación de Jociles (2007) específicamente sobre antropología de la educación hasta esa fecha que incluye los temas de interés y los estudios realizados hasta ese momento desde la etnografía pero también desde otros abordajes

Revisar la investigación realizada desde entonces sobrepasa el objetivo y el espacio de este capítulo. Por ello, sin pretensión de exhaustividad, nos centraremos en las aportaciones específicas de la etnografía educativa en Cataluña (España) realizadas en el marco de la interpretación de los procesos socioeducativos y las migraciones desde los ejes de desarrollo que consideramos más relevantes:

- **Los datos, las clasificaciones y su impacto.** Los primeros estudios realizados se centraron en dimensionar la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas y de minorías en el sistema educativo y su distribución y cómo se identificaban y construían. En el caso de Cataluña, Carrasco *et al.*, (2005) manifiestan las dificultades de acceso a los datos, que se amplifica cuando provienen de diversas instituciones (locales, estatales, nacionales) que no comparten criterios unificados. Apuntan también la proliferación de categorías dispares, aun con clara carga colonial —sociopolíticas, espacio-geográficas y *culturales*— que muestran las series estadísticas (Magreb, América del Sur, Oceanía) y que lleva a la sobreexposición a ciertos grupos, mientras aparecen sesgadas particularidades estatales y regionales y se invisibilizan otros grupos minorizados.
  Además, las series que ofrecen los organismos oficiales cuando representan la nacionalidad, no tienen en cuenta la consideración de extranjería de un menor a partir de sus progenitores, lo que impide conocer las cifras relativas a la presencia de los hijos e hijas de familias inmigradas en el sistema educativo.
- **Las perspectivas problemáticas sobre la situación educativa del alumnado inmigrante**. La situación educativa del alumnado inmigrante se ha caracterizado a partir de dos binomios: *déficit/compensación* y *diferencia/aculturación* (Carrasco, 2003; Pàmies, 2006). Desde la primera postura, se han supuesto comparables sus bagajes a los del alumnado de entornos socialmente desfavorecidos. Desde la segunda, se ha interpretado que existe una discontinuidad educativa entre el universo escolar de la mayoría y el universo familiar de la minoría. Esto ha originado dos respuestas alternativas. O bien se ha articulado el discurso de la diversidad con el de la interculturalidad o se ha apostado por la omisión de elementos culturales —objetivos o supuestos— que se interpretan como obstáculos, y que pueden abarcar desde la lengua hasta la religión a ciertas prácticas familiares.

- **Los dispositivos y la ambivalencia en la acogida del alumnado inmigrante.** Las medidas iniciales desarrolladas en las diferentes CCAA del Estado fueron recogidas en la publicación del CIDE (2005) y han sido puestas en marcha de forma diversa, diseñándose dispositivos específicos, bajo diverso nombre. En Cataluña se han denominado *Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales* (TAE), *Aulas de Acogida* y *Espacios de Bienvenida Educativa* (EBE).
  Los resultados obtenidos en las diversas investigaciones realizadas ponen de manifiesto cómo los dispositivos de acogida específica son una herramienta de dimensión e impacto limitado, del que no se puede esperar una acogida global que evite experiencias de estigmatización y procesos que a largo plazo puedan hacer peligrar la cohesión social (Simó *et al.*, 2014; Carrasco *et al.*, 2012, entre otros).
  Al margen de otras consideraciones políticas y sociales, en la valoración de estos dispositivos se reproduce un problema a menudo detectado en el diseño y la implementación de estrategias y espacios específicos para afrontar situaciones de desigualdad educativa, con más frecuencia cuando se dirigen a sectores sociales subalternos y alterizados: resulta difícil reconocer las contradicciones entre los discursos y los valores declarados, la realidad de las estructuras de atención, y las distantes y desiguales experiencias vividas por parte del alumnado de diferentes orígenes sociales, culturales y étnico-nacionales que son los destinatarios (Carrasco & Gibson, 2010).
- **Desigualdades y abandono escolar temprano**. El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) es uno de los indicadores más importantes de las desigualdades en las condiciones de emancipación de la generación joven. En España, que ocupa la segunda peor posición entre los países europeos, el ATEF afecta a uno de cada cinco jóvenes entre 18 y 24 años (Eurostat, 2019), con importantes diferencias por sexo y clase social, y aún una mayor polarización por nacionalidad.
  A través del proyecto del FP7 *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu, 2013-2018) que ha aglutinado a nueve países con diferente presencia de ATEF hemos podido desarrollar un modelo de análisis de la desvinculación escolar (Fredericks *et al.*, 2004), conocer la percepción del apoyo docente y social, y las aspiraciones propias y expectativas atribuidas de los jóvenes.
  Por medio de métodos mixtos de investigación, con un estudio longitudinal de 20 000 estudiantes y con el estudio de casos comparativo de alumnos, familias y profesorado hemos desarrollado un análisis sistémico, institucional e individual que ha permitido reconocer los factores de riesgo y de protección ante el ATEF. Además, constatar cómo el peso de los factores no escolares por encima de los escolares resulta una protección insuficiente para los estudiantes

de clases sociales subalternes y de familias inmigrantes (Carrasco *et al.*, 2015; Carrasco *et al.*, 2018, entre otros).

- **Condiciones para el éxito y la continuidad educativa**. Se ha desarrollado una amplia línea de investigación centrada en conocer los factores que conducen al desarrollo entre jóvenes migrantes e hijos e hijas de familias migradas de trayectorias convencionales, de éxito y continuidad educativa.
  En esta línea se inscribe el proyecto comparativo *Children of Immigrants in US and Western Europe* y que se puede conocer, entre otros, a través del capítulo de Gibson *et al.*, (2013) y proyectos como el pionero *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España* (Abajo & Carrasco, 2004) o el focalizado en las *Trayectorias de éxito de jóvenes marroquíes en Cataluña* (Pàmies y otros, 2013; Bertran *et al.*, 2016).
  Los resultados aportan evidencias sobre los principales factores favorecedores de las trayectorias escolares de éxito y de continuidad educativa y apuntan, como en anteriores ocasiones, que una mayor aculturación no comporta mayores posibilidades de construirlas.
- **Racismo y experiencias de racialización**. En este ámbito destaca el trabajo de Serra (2001), quien analiza los discursos sobre la identidad y la violencia racista en un instituto de educación secundaria en Cataluña así como los trabajos que profundizan en formas específicas de racismo institucional como por ejemplo, la segregación escolar interna que se produce en los centros educativos ((Pàmies, 2008; Carrasco *et al.*, 2011) o que analizan las *fronteras visibles y barreras ocultas* comparando el impacto de la interpretación del profesorado del papel del español entre los estudiantes mexicanos en California y el del islam entre los estudiantes marroquíes en Cataluña (Carrasco *et al.*, 2011) o que como Narciso (2018), se focaliza en las formas específicas en las que hijos e hijas de inmigrantes negroafricanos navegan por una institución escolar que naturaliza su abandono y sus estrategias de origen, género y clase hacia la emancipación como nuevos jóvenes españoles.
- **Movilidad escolar e impacto de la crisis económica en las estrategias socioeducativas de las familias**. Desde las aportaciones de los regímenes de movilidad y la condición del capital sobre el trabajo (Glick-Schiller & Salazar, 2013), el dilema del migrante urbano (Nakagawa *et al.*, 2002) y el triángulo de la movilidad (Bereményi & Carrasco, 2017; Bereményi & Carrasco, coords., en prensa) se han desarrollado etnografías comparativas que han permitido analizar los procesos llamados de «matricula viva» constatando el impacto de las políticas públicas austeritarias y de la crisis económica en las estrategias familiares y cómo la movilidad escolar es un síntoma, no un problema.

- **Migraciones, espacios transnacionales e identidades**. La multidimensionalidad de los procesos de integración exige una agenda de investigación que contemple la integración de poblaciones transnacionales o de tránsito, la integración dentro de comunidades fluidas y súper diversas y la relación entre integración e interseccionalidad con el enfoque en la multidimensionalidad, y las diversas modalidades de relaciones sociales (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018)
- Desde el punto de vista de los modelos de análisis, la preocupación por la formación de las identidades de los hijos e hijas de las migraciones internacionales ha sido uno de los temas de investigación recurrentes, condicionando en buena medida el análisis de sus condiciones de integración que, desde nuestra perspectiva, debería incluirla, y no al revés. La escuela francesa, en los estudios de Camilleri *et al.* (1998), ya se centró en las *estrategias identitarias*, analizando y *re-situando* los ensayos y procesos de combinación estratégica de determinados símbolos, como el velo, entre otros aspectos. Desde una perspectiva antropológica clásica, en el análisis de las construcciones identitarias y la etnicidad, Barth (1976) ya advertía que más allá de los vínculos y las identificaciones de los individuos y de los repertorios más o menos específicos de los grupos, había que centrarse en cómo se construyen los límites entre ellos. Desde estas perspectivas hemos identificado a través del proyecto IdCol (*Hacia una identidad colectiva pluricultural*) las posibilidades, las tensiones y los límites en torno a la construcción de identidades individuales y colectivas en Cataluña y la forma en que se promueve la interdependencia en ambos niveles entre redistribución, reconocimiento y participación (o representación) en un contexto condicionado por la fragmentación reactiva de las políticas de identidad (Fraser, 1998).
  Por otra parte, a través del proyecto TRANSEMIGRA (*Migraciones y espacios transnacionales de educación: de la identidad de las niñas y parentalidad en las familias musulmanas en España)* hemos podido reconocer a través de etnografías del hogar y en otros espacios educativos, la investigación autobiográfica y narrativa y métodos visuales de investigación, cómo intervienen los espacios transnacionales de educación y cuidado (el hogar, las aulas, los contextos no formales, y comunitarios, los centros de culto y el espacio público) en la construcción de las identidades de las niñas de Marruecos, Pakistán, Senegal y Gambia en España.

Conclusiones

Las diversas investigaciones desarrolladas ponen de relieve la necesidad de contemplar en la escolarización del alumnado inmigrante una triple perspectiva evaluativa: en primer lugar, fomentar el empoderamiento e introducir el reconocimiento real y simbólico del valor de la diversidad cultural y de las pertenencias; en segundo lugar,

desde la perspectiva de la inclusión, identificar y superar las barreras al aprendizaje y a la participación en la organización escolar y en las prácticas y relaciones que tienen lugar en la escuela y entre la escuela y el entorno, desde la perspectiva de todos los actores; y en tercer lugar, promover la sociabilidad, es decir, el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación. Nuestro abordaje etnográfico que, incluye a todos los actores del escenario educativo, nos ha permitido acercar nuestros hallazgos a la formación del profesorado desde su contexto profesional y personal, y trasladarlas desde una base empírica y realista a las autoridades responsables de las políticas educativas y migratorias.

La mayoría de los jóvenes, hijos de familias inmigrantes, aunque haya tenido éxito académico, tiene fuertes resistencias y dificultades para identificarse de forma plena como parte de la sociedad. Existen indicadores que muestran hasta qué punto no ha estado funcionando ni la escuela en sí para dar mayores posibilidades para una inclusión social de éxito ni la inclusión simbólica, emotiva, y efectiva

Veinticinco años después continuamos investigando las migraciones en la escuela, y (re) formulando las preguntas que afectan a los jóvenes más vulnerables, aunque los problemas percibidos socialmente sean otros. Sin duda, nuestra inmersión etnográfica continuada en «la caja negra» nos permite entender la vinculación entre las *batallas* de las aulas y las *guerras* que tienen lugar fuera de ellas, adaptando la metáfora de Ogbu, que condicionan la integración social de la población menor y joven de origen extranjero desde la perspectiva de la pertenencia y la participación. Nuestro abordaje etnográfico ha crecido y mejorado con ellas y ellos.

Referencias bibliográficas

Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España.* Colección Mujeres en la Educación, no. 4. CIDE-Instituto de la Mujer.

Anderson-Levitt, K. (2003). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. Editorial Palgrave Macmillan.

Aparicio, R. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de los inmigrantes. *Revista Migraciones* (9) 171-182.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras.* Fondo de Cultura Económica.

Bereményi, B. Á. (2007). *Claro, hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar.* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2017). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39 (1), 32-46.

Bertran, M. (2008). *De les expectatives a les relacions: Infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Bertran, M., Ponferrada, M., & Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race Ethnicity & Education*, pp. 161-181.

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vásquez-Bronfman, A. (1998). Stratègies identitaires. Presses Universitaires de France.
CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.* Ministerio de Educación y Ciencia.
Carrasco, S. (2002). Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. En F. García Castaño y C. Muriel López (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas.* Laboratorio de Estudios Interculturales.
Carrasco, S. (dir.) (2003). *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona*, Estudis/Monografies 1, Barcelona: Observatori Social de Barcelona.
Carrasco, S. (dir.), Borison, A., & Ballestín, B. (2005). *Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques*, Vol. II (AADD) Infàncies, Famílies i Canvis Socials a Catalunya, CIIMU.
Carrasco, S., & Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, pp. 59-76.
Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España), Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, *5*(3).
___. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? En J. Arango, R. Mahía, D. Moya y E. Sánchez (dir.), *Anuario CIDOB de la inmigración* 2018. CIDOB, 211-236.
Carrasco, S., Pàmies, J., & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California, *Revista Migraciones*, 29, pp. 31-60.
Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 76-92.
Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación.* Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana. Colección Estudios Creade N.º 5. Ministerio de Educación, pp. 367-400.
Fraser, N. (1998). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist age". En Willett, Cynthia (ed.), *Theorizing multiculturalism: a guide to the current debate.* John Wiley & Sons, pp. 19-49.
Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
García Castaño, F. J., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos, A. (2013). Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia, en R. Alba &

J Holdaway (eds.), *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe*. University Press, pp. 84-119.

Glick-Schiller & Salazar, N. (2013). Regimes of mobility across the globe, *Journal of Ethnic and Migration Studies 39*(2), 1-18.

Grzymala-Kazlowska, A., & Phillimore, J. (2018). Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *44*(2), 179-196.

Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada. La población extranjera en España* (1991-1995). Editorial Trota.

Jociles, M. J. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social* (16), 67-116.

Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En M. Gibson, & J. Ogbu (eds.), Minority Status ans Schooling. *A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing. New York & London.

Nakagawa, K., Stafford, M., Fisher, T., & Matthews, L. (2002). The "City Migrant" Dilemma: Building Community at High-Mobility Urban Schools. *Urban Education 37*(1): 96-125.

Narciso, L. (2018). *Juventud negroafricana en Cataluña. De la inmigración a la emancipación.* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona.* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pàmies, J. (2010). La construcción de identidades escolares y sociales: jóvenes marroquíes en Cataluña (España). En *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad. 10*(1), 144-168.

Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educació*n, 362, 133-158.

Pàmies, J. (dir.) (2020). *Vers una identitat col·lectiva pluricultural.* Informe de investigación. http://eapc.gencat.cat/ca/detalls/Noticia/07_treballs_recerca_identitat_colectiva_pluricultural

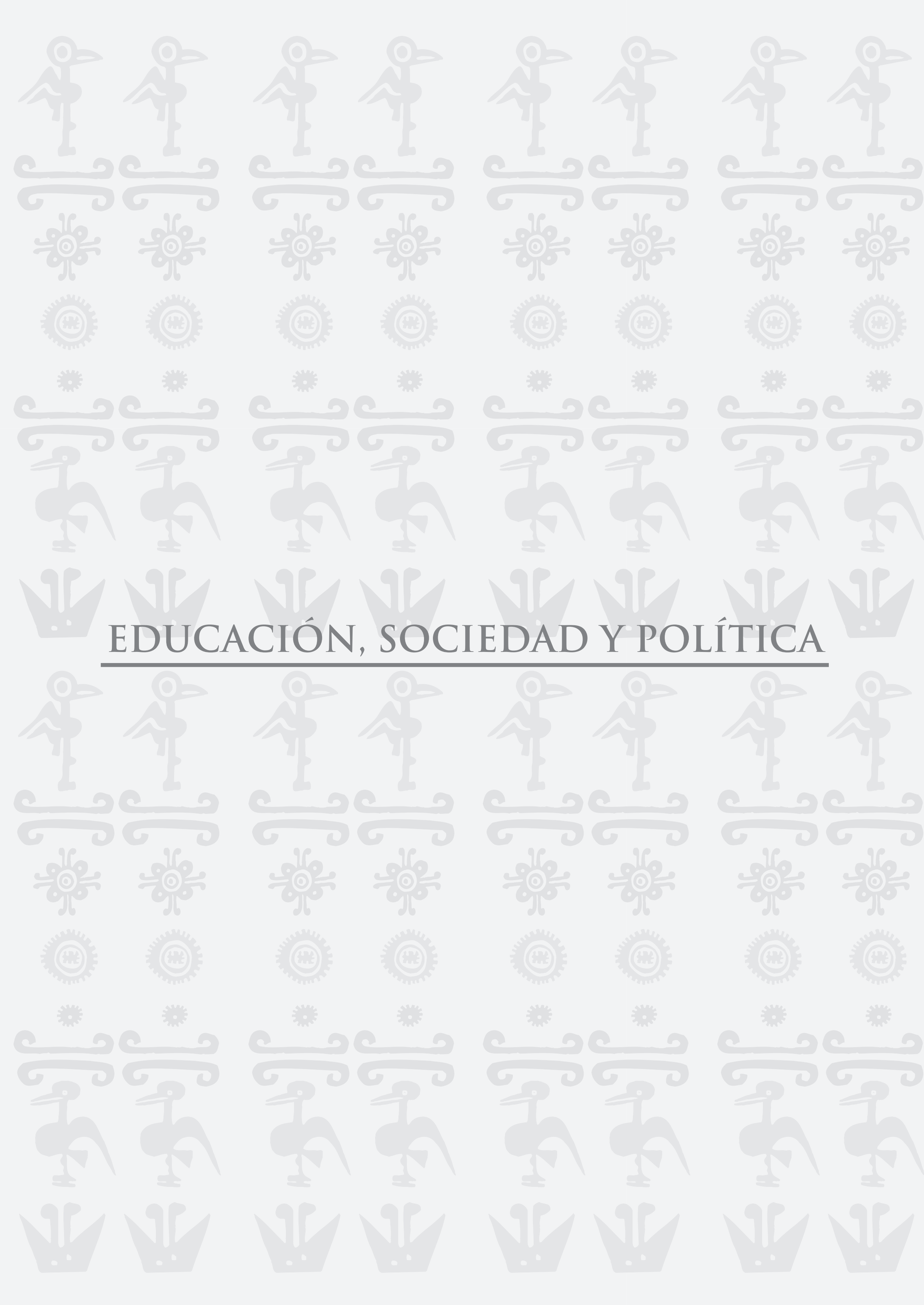
Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M. Narciso, L., Aoulad Sellam, M., & Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, 191-207.

Ponferrada, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia.* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

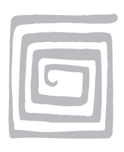
Prado, S. (2006). *Terra de Melide. Oportunidades Educativas y Desarrollo Comunitario.* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Serra, C. (2001). *Identidad, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català.* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.

Simó, N., Pàmies, J., Collet, J, & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación 25*(1), 177-1



EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y POLÍTICA



Investigación en las políticas educativas de formación docente de Cochabamba, Bolivia

Delia Gutiérrez Villca[1]

Amparmaja kharkati, laphiru uñatatatay,
sawuñaru nayax uñatatwa,Ukalaykuy jicha
pachanja amparñasa thuru amtawisa.
(Eustaquia Tapia, 2010)

Tus manos tiemblan porque abriste los ojos al papel, en cambio, yo abrí
mis ojos al tejido, y ahí está mi fuerza, mi historia, mi sabiduría, por eso
mis manos son seguras y tienen firmeza en este mundo.
Traducción propia

Introducción

La ganancia después de más de un siglo de marcha pedagógica es la producción de conocimientos. Es increíble poder escribir sobre la propia experiencia de maestra y de compañeros, reflexiones, interpretaciones, significar, dialogar con autores y, sobre todo, darle vida a la trayectoria de las políticas educativas, difundirla y recibir comentarios que cualifican la interacción educativa.

Con el objetivo de comprender las políticas educativas instrumentadas en formación docente desde la fundación de la Escuela Normal de Profesores y Preceptores y hoy Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) y situarnos en la realidad educativa actual, realizamos la mirada crítica y reflexiva de las políticas educativas identificados en formación docente, entre ellos la práctica formativa en investigación.

1 Docente actual en la Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Rodríguez de Cochabamba Bolivia, deliagvillca@gmail.com. Magíster en Educación intercultural bilingüe, Universidad Mayor de San Simón (UMSS); Licenciatura en educación; Licenciado normalista; Especialidad en Producción de conocimientos e investigación descolonizadora indígena de la Universidad Pedagógica; Diplomado en Formación para la transformación de la gestión educativa en el modelo educativo sociocomunitario productivo. Investigadora de saberes y conocimientos originarios/indígenas. Producciones libro *Caza y pesca razón de existencia URU*, Artículo «Apellidos originarios historia viva entre nosotros». Coordinadora de diplomados de la UMSS y publicaciones de libros *Vitukakeneana viti inasianuana-Investigaciones de saberes y conocimientos en mojeño ignaciano, Vitkogñono tamutu jmáni titorikonrich'o, eto taechjikono to viutyjorich'o te pjoka tmojoro'pai - investigaciones de saberes y conocimientos en mojeño trinitario.*

La investigación en épocas de institutores e institutrices en los inicios de la normal, enfatiza la formación académica basada en metodología positivista, centrada en la antropometría para comprender el rendimiento del escolar boliviano. Entre los años 1970 y 2006, desde el testimonio de profesores aún activos en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP), revelan que el abordaje de investigación si bien estuvo inserta en la malla curricular, no necesariamente se comprendió el significado y sentido de la misma, aún persiste en el plano teórico complejo.

Con la implementación del modelo sociocomunitario productivo se evidencian pasos progresivos que aterrizan en la conversión de la investigación como columna vertebral en formación inicial de maestros. En consecuencia, se empieza ingeniosamente a practicar conocimientos originarios como el tejido en telar del pie, como situación metodológica introspectiva para desarrollar habilidades para fortalecer la ética del investigador educativo.

Se concluye el trabajo recapitulando la política educativa puesta en funcionamiento, destacando los retrocesos y avances particularmente en la investigación y los significantes educativos en cada etapa formativa. Finalmente, la descripción de referencias que sostienen las reflexiones, resaltando la recurrencia a textos trascendentales añejos y recientes que brindan una joya de información.

Formación en investigación en épocas de institutores e institutrices

Partimos con la revisión reflexiva y critica sobre la formación de institutores e institutrices en investigación.

Durante la presidencia de Ismael Montes se crea la «Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fue el nombre con el que nació la institución que desempeña un papel fundamental en la educación boliviana. Fundada el 6 de junio de 1909, con sede en la ciudad de Sucre» (Opinión, 2016, p. 1), con ella se da marcha a la formación de normalistas. En ese entonces denominada «institutores e institutrices» los que desarrollarían la enseñanza.

Las cualidades que se exigía al egresado como institutor fueron «… sea muy instruido y muy culto, que también sea modesto y desinteresado; se lo quiere consagrado, entusiasta y dispuesto a todos los sacrificios; se le pide que sea hombre de iniciativa y de recursos y, en la vida privada, se desea que sea un modelo de ciudadano cuya conducta, en todo momento, debe servir de modelo» (Rouma, 1931, p. 12). Al mencionar instrucción y conducta inferimos que este modo de formación privilegia la instrucción, obediencia y moralidad en el profesor.

La formación de institutores o institutrices refleja contacto con la investigación cuando los estudiantes participan del estudio antropométrico organizado por Rouma. Realizan medidas de diámetros de la cabeza, del tórax, de las tallas, de brazos de los niños escolares bolivianos, con el afán de comprender el desenvolvimiento académico

de los escolares a partir de las medidas físicas de los estudiantes, llegando a afirmar que la estatura de niños del altiplano no ayuda en la asimilación de materias exactas como la matemática (Rouma G., 1938). En esta práctica los estudiantes solo cumplen un rol mecánico el de registrar información y no como investigadores plenos hasta realizar reflexiones e interpretaciones, lo que aportaría en la formación critica del institutor.

> Los maestros firmantes, en vista de la situación excepcional por la que atraviesa el formalismo boliviano, y la necesidad de aunar sus esfuerzos para la defensa de los ideales salidos de la escuela normal de Sucre, hacen renunciamiento a todo interés personal y se unen poniendo como divisa el honor profesional como única guía de sus actos y como único medio de perpetuar su obra educativa. (Rouma, 1931, p. 15)

Aunque en esta época, de acuerdo con el informe de Rouma, en algunas líneas alude a la investigación, señalando que «la escuela normal debe formar el espíritu científico de los alumnos» (Rouma, 1931, p. 40). También se menciona que los profesores deben guiar el trabajo de los alumnos e iniciarlos en métodos de investigación, ayudar a ver claro sus ideas, a comparar, a juzgar y a comprender. Pero no pasa más de enunciados, en todo caso quedó en intenciones.

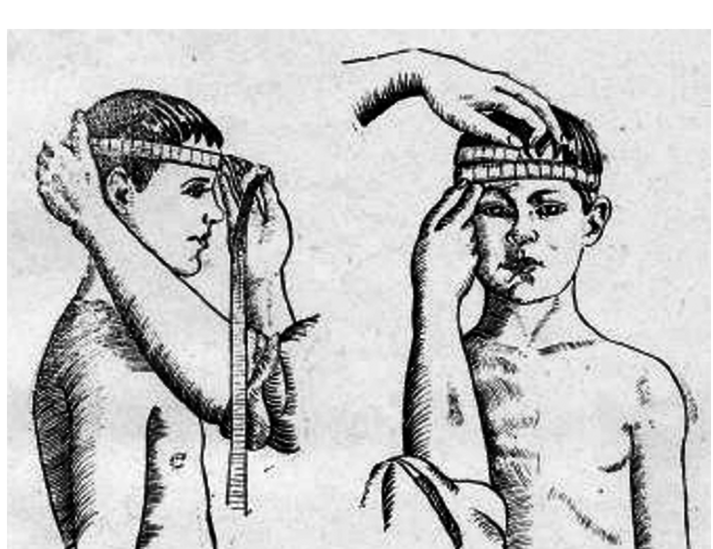
El conocimiento y uso de los diversos instrumentos antropométricos por parte de los estudiantes (topinar, los compases de broca, los toracómetros de Demeny, los espirómetros, el ergógrafo de Mosso, los algesímetros) más que para formar investigadores, fue para cumplir encargos de las autoridades de nacionalidad belga que realizaban investigaciones del comportamiento educativo boliviano. «Bélgica fue uno de los primeros países industrializados, tenía entonces un fuerte desarrollo de la educación técnica. Rouma viene de ese contexto y en su modelo tiene una sensibilidad para la formación técnica que trata de incluir» (Mayorga, 2012).

Lo que cualquier sociedad busca es calidad de vida y se espera que la educación aporte a este fin. Por ello, nace el cuestionamiento: ¿de qué manera los aprendizajes de medición y cuantificación ayudan en el desenvolvimiento social de los estudiantes? No se cuestiona como tal a la ciencia exacta ni los instrumentos antropométricos, sino a la forma como se la ha desarrollado curricularmente en formación de profesores.

Se internalizó habilidades de la racionalidad, pero no necesariamente cómo estas capacidades ayudan en los proyectos de vida de familias, comunidades o sociedades. Ejemplo, los principales convocados para pensar en la calidad educativa debieran ser los que trabajan en aula junto a otros actores envueltos con la educación, o sea, los institutores. Sin embargo, las modificaciones educativas priorizaron importar ideas. ¿Cuánta superación pedagógica se podía esperar?, como para plantear estructura educativa propia en función de la lectura crítica de la educación que vivenciamos. Desde luego, el contexto formativo de los institutores era el reflejo de lo que sucedía en el ámbito internacional con el fenómeno de la industrialización

que, sin duda, tuvo sus aportes, pero no precisamente a la educación boliviana en su diversidad cultural.

Figura 1
Medida de la circunferencia de la cabeza. (Rouma, 1938, p. 56)



El entorno internacional (la Primera y Segunda Guerra Mundial) afectaría el comportamiento de las instituciones educativas con lógicas positivistas inhumanas. En estos tiempos la categoría *raza* se encontraría en su más alta expresión, a tal punto que en la Normal optaron por cualificar la raza indígena. Implementaron educación física para los indígenas, con la intención del perfeccionamiento físico de la raza. Con todo ello, se llegó a concluir que en Bolivia no existía una institución de formación de científicos, de cultura suprema, ninguna institución educativa merecía tal renombre, porque todo profesional egresaba de institutos que no contaban con investigación científica, lo más que se exigía, por ejemplo, a una institutriz de primaria era que tenga bonita letra, legible y elegante.

Los institutores han estado involucrados de manera mecánica en procesos de investigación a través del uso de instrumentos para el registro de información de mediciones, cuantificaciones, de test psicotécnicos. Pero sin comprender cómo esta tarea podría ser aprovechada en su formación profesional como componente central para graduarse y no simplemente la bonita letra o la honorabilidad antes que la cualificación pedagógica y académica. El institutor o institutriz obedeció, midió y cuantificó su realidad, como un objeto más y no como actor o productor de ciencia.

Investigación en la formación de profesores de los años 1970 a 2006

Actualmente, los profesores con formación en los institutos normales superiores y aún activos en el Sistema Educativo Plurinacional (SEP) manifiestan realidades respecto de la investigación en su formación. Hecho que resulta interesante rescatar para dar una lectura reflexiva en la línea del tiempo del desarrollo de la investigación en formación inicial.

Las palabras de los maestros entrevistados reflejan que en su formación la investigación no se hizo notar como tal. Lo más notable en el egreso de los maestros era demostrar cómo enseñar en las escuelas, nada que ver con investigación afirma García:

> Inicié mis estudios de formación docente el 84, pero, en aquella época no se hacía, no recuerdo yo nada de investigación, o sea, no sé si el trabajo de egreso tenga que ver con la investigación, solamente estudiábamos los contenidos que hemos desarrollado y eso contestábamos y después entrábamos a un examen y demostramos cómo enseñar y no sé siempre, todas las unidades eso nomás era. No, no recuerdo yo haber desarrollado investigación, en realidad no recuerdo haber tenido una unidad de formación o una materia como se haya llamado para investigación. (I. García, comunicación personal, 5 de octubre de 2019)

Por otro lado, Inocencio, docente activo formado en la década de los 70, afirma que la investigación «no tenía mucha importancia, solo era para el diagnóstico de implementación de algún proyecto. Se entendía como recojo de información, pero no se profundizaba su análisis y reflexión para mejorar nuestra práctica pedagógica» (I. Flores, comunicación personal, 5 de octubre de 2019).

Dentro del plan de estudios de las normales de 1991 para educación inicial o preescolar, básica y especialidades, la formación en investigación se deja ver en primer año de formación con el nombre de *Técnicas de estudio e investigación* con carga horaria de dos horas semanales; de la misma manera en segundo año se aborda *Investigación Educativa II*. Aunque para la formación de docentes de ciclo básico en primer año la materia se denominaba *Investigación I* (OEI, 1991). Posteriormente, en el año 1994, con la promulgación de la Ley N.° 1565 Reforma Educativa, se plantea como uno de los ámbitos formativos la práctica docente e investigación.

La percepción respecto de la investigación de los maestros formados con la malla curricular mencionada argumenta:

> Siempre se ha ido desarrollando de una manera complementaria la investigación a través de los trabajos prácticos, a través de la investigación que siempre se ha ido solicitando. En ese tiempo utilizando más libros, revistas, textos, etcétera. La investigación presentada de una forma muy teórica siempre va a ser rechazada. La investigación que se creía en la época donde he estudiado, siempre se pensaba que era de escritorio alrededor de 1989. (J. Medina, comunicación personal, 7 de octubre de 2019)

La investigación abordada de esta forma, apuntaba a la búsqueda de información para hacer las tareas y trabajos prácticos, desde el escritorio. La concepción de investigación se redujo a la búsqueda de información teórica, no para comprender qué es investigación, o cómo se procede con investigación, o qué habilidades debe tener un investigador o el sentido de la investigación educativa.

> Docente egresado el 2003, en el tiempo que estuve estudiando el modelo de investigación imperante estaba basado en los proyectos de grado, el proyecto de grado implicaba hacer un diagnóstico, luego elaborar un plan de acción una ejecución una evaluación y resultados del proyecto… Entendía que la investigación era parte de nuestro trabajo cotidiano a partir de lo que tenemos que hacer alguna investigación en un tema específico. Pero también entendía que la investigación era algo complicado, difícil, porque no podíamos entender con precisión ¿cuál era la lógica de hacer investigación? Es decir, teníamos una estructura básica de proyecto de investigación y estructura muy leve, a veces no podíamos entenderlo básicamente en lo que es el trabajo de aula. Entonces, por eso que para mí por lo menos en los primeros años de formación de maestro ha sido bien complicado entender cuál era el sentido de investigación en mi formación y el sentido de entender la investigación: ¿para qué me servía? Ese para qué me servía no lo podía entender básicamente. (R. Álvarez, comunicación telefónica, 5 de octubre de 2019)

Se comprendía en ese entonces que la investigación era solo para científicos, para gente selecta, por las bastantes complejidades presentadas en su procedimiento. Era lo más temido, por tanto, se redujo a la simple réplica de estrategias copiadas para verificar si funciona o no la estrategia en un contexto diferente. En ningún sentido se pensaba influir en la demanda silenciosa de formar profesores investigadores.

En términos concretos se realizó investigación replicadora, tan solo cambiando estrategias, sin la conciencia plena de lo que se hacía, para qué se hacía, o para qué servía en formación de profesores. Qué más le quedaba al profesor en etapa formativa sin contar con el apoyo académico pertinente para aterrizar concretamente en la razón de ser de la investigación y en la producción de conocimientos, con ello cada vez se sentía la necesidad de escarbar el sistema educativo.

Investigación en los planes de estudio en las normales

Conocer reflexivamente la trayectoria de políticas educativas de investigación en formación docente se fundamenta por tres razones sustanciales. La primera porque reconocemos lo sucedido en el pasado, segundo porque comprendemos el presente y evitamos repetir errores y tercero nos ayuda en la proyección futura. Entonces la revisión del contenido curricular de la investigación en los planes de estudio en el Código de la Educación Boliviana del 20 de enero de 1955, la modificación del año

1956, 1991, Reforma Educativa de 1994 y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez promulgada el 20 de diciembre del año 2010 resulta indispensables.

Después de la creación de las escuelas normales urbanas y rurales con la Reforma Educativa Liberal (1899-1920) citado en Iño (2012), a través de los planes de estudio establece que las escuelas normales, «… estará estructurado por grupos de materias afines que permitan al futuro maestro una formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente, tomando como núcleo los materiales y las necesidades de nuestra realidad humana y educativa» (Código de la Educación Boliviana 1955, Art. 102), no revela explícitamente el tema de investigación.

El plan de estudios de los institutos normales superiores del año 1956 no refleja como contenido curricular la investigación. En este se contempla lo siguiente:

Plan de estudios 1956 – República
Psicología Pedagogía Legislación escolar Sociología general Filosofía e historia educacional Didáctica general Prácticas predocentes Especialidad

Los planes de estudio establecidos en el año 1956 revelan la formación de maestros con abordaje de contenidos de psicología, pedagogía, legislación escolar, sociología general, filosofía e historia educacional, didáctica general, prácticas predocentes, como materias para todas las especialidades. En esta formación se replica la función de un maestro que enseña o instruye, ya que es la única habilidad evaluada para el egreso, saber enseñar.

El año 1991 emerge el siguiente plan de estudios que contempla investigación para la formación de profesores:

Plan de estudios 1991 – República
Primer año de formación Técnicas de estudio e investigación dos horas Segundo año Investigación Educativa II Ciclo básico en primer año Investigación I

En esta malla curricular aparece el tema investigación en la formación del profesor, pero la práctica de investigación aún se hace ver como «solo para científicos», su comprensión extremadamente compleja.

El plan de estudios de la Reforma Educativa Ley 1565 de 1994, pondera «cuatro ámbitos que buscan una formación integral: a) formación general, b) práctica docente e investigación, c) formación especializada y d) formación personal, los que tienen distinto énfasis de acuerdo con la especialidad que se elija» (Ministerio de Educación Bolivia, 2004, p. 135).

El tema investigación inserta en la formación de profesores aparece alrededor del año 1991, estando casi próximo a la Reforma Educativa, sin embargo, la comprensión, la práctica, la concreción, las metodologías, aún dejan muchas insatisfacciones. Lo central e importante de la investigación no se supera en la práctica docente en etapa formativa y en la etapa activa del profesor, ya que no son visibles alguna producción pedagógica, pero se siente la necesidad de contar con material de contenidos que expresen la realidad boliviana.

Iniciados en investigación de manera teórica, crece la demanda de profundizar ampliamente la investigación. Con la promulgación de la Ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aparte de plasmar investigación, se avanza hacia la producción de conocimientos vinculados a la calidad de vida biocosmocéntrica. Explícitamente establecido en el capítulo II de Bases, Fines y Objetivos de la Educación manifiesta: «Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente» (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional, 2010, Art. 4). Se entiende que la investigación y producción de conocimientos sean el instrumento para potenciar pedagogías con identidad. Por ello, el plan de estudios de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros contempla:

Plan de estudios plurinacional
Primer año de formación Investigación Educativa y Producción de Conocimientos con 8 horas
Segundo año de formación Taller I Investigación Educativa y Producción de Conocimientos con 12 horas
Tercer año de formación Taller II Producción de Conocimientos e Investigación Educativa con 16 horas
Cuarto año de formación Taller III Producción de Conocimientos e Investigación Educativa con 16 horas
Quinto año de formación Taller IV Producción de Conocimientos e Investigación Educativa con 8 horas

Fuente: Malla curricular 2016 DGFM

Con este modelo, el estudio profesional de maestros y maestras se realiza en cinco años y la investigación entra como la columna vertebral del proceso formativo, con la finalidad de contribuir básicamente en la pedagogía que contribuya en el vivir bien para todos.

Desde primer año de formación se reflexiona en torno no solamente de la investigación, sino también de la producción de conocimientos. Conforme avanzan los años de formación la investigación educativa y producción de conocimientos aumenta en carga horaria y el liderazgo de las unidades de formación de especialidad y general, y con ello la profundización práctica y teórica. Asumiendo que la investigación educativa y producción de conocimientos no se hace desde el escritorio, sino desde la práctica educativa, intentando comprender que la realidad está en constante cambio, articulado y direccionado por acciones de sujetos y políticas de Estado (Zemelman, 2011).

Con esta política educativa la *Producción de Conocimientos e Investigación Educativa* toma el mando educativo en formación docente, se genera un giro de 180 grados. Si en la época republicana lo que prevalecía era la especialidad en la formación del docente en el Estado Plurinacional; la especialidad está articulada a la producción académica, técnica y tecnológica; de manera complementaria, sincronizada y dialógica dispuestos a responder a demandas de la comunidad educativa donde encuentra el sentido de su existencia como especialidad.

Con el plan de estudios de la Ley N.° 070 se intenta comprender que la investigación educativa y producción de conocimientos es desde la práctica educativa comunitaria en diálogo con actores y autores. Partiendo desde primer año de formación con el estudio socioparticipativo de la realidad educativa a partir de las voces de los actores principales. Seguidamente problematizando esa realidad para aterrizar en un nudo problemático, el que será profundizado a través de los mismos actores, desde la percepción y vivencia educativa en un espacio, tiempo y sujetos concretos. Información que posteriormente se categoriza como producto del análisis dialógico entre el actor, el autor y el equipo comunitario de trabajo de grado, del cual surgen ideas para plantear propuestas pertinentes, la que se implementará en quinto año y lo sucedido con la propuesta será digno de una sistematización.

Con lo que se pretende que el estudiante de formación docente tenga una amplia experiencia con investigación educativa a partir de la investigación y acción participativa, orientadas por el paradigma proveniente desde los pueblos originarios en espacios académicos que implica «una articulación de la ciencia con la conciencia y del corazón al ritmo con la razón. Esto lo haría algo único en la historia de las ciencias, al relacionarlo con vivencias o con un *Erfahrung* existencial» (Fals, 2015, p. 336).

> Recuerdo en el primer año, por ejemplo, teníamos que hacer como un estudio de campo en una determinada unidad educativa y de mirar la comunidad, de observar lo que acontece, observar el movimiento de las personas, la realidad de la comunidad, preguntar, hacer entrevistas. El segundo año, recuerdo también que ya fue hacer este mismo procedimiento, pero dentro de la unidad educativa y concretamente en un curso, y pues el hacer una observación un poco más profunda, el tener contacto con los actores de la comunidad me permitía comprender. Investigar, me permite acercarme a una realidad concreta, me permite conocer. Ahora estoy familiarizándome recién con una herramienta que no considere importante, que es la opinión de los actores, siempre acudía a los libros o el internet. (I. Quispe, comunicación telefónica, 10 de octubre de 2019)

Aparte de la investigación vivencial, de conocer los pasos, la estructuración de instrumentos de registro de información, el estudiante se prepara en el aspecto ético de la investigación, desde cómo entrar en contacto con los actores, a través de prácticas de desarrollo de habilidades personales, para actuar con pertinencia en el mar de la Investigación Educativa y Producción de conocimientos de la Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC), inclusive una preparación desde el uso de la lengua adecuada al contexto concreto. Con este tipo de investigación, internalizamos que cada espacio educativo es único, por tanto, trascendental en la formación y preparación pedagógica.

En conclusión, la investigación ha sufrido constantes transformaciones hasta de los denominativos. Si en la época republicana se entró en contacto con investigación, fueron en términos racionales, participando de estudios antropométricos de escolares bolivianos sin la profundidad necesaria, solamente para saber que hay investigación en educación.

Con las políticas educativas de la Ley 070 plasmadas en el plan de estudios posibilitan al docente y estudiante, desafiar su práctica, avanzar a la producción de material propio aparte de enseñar, replicar o aplicar. Desde el trabajo comunitario con participación auténtica en procesos educativos en tiempos, espacios y con sujetos concretos. Que el maestro y maestra empiece a pensar su pedagogía.

Situación pedagógica del tejido en telar de pie en procesos de investigación educativa

Con la intención de dinamizar, recrear e innovar pedagogías, desde la unidad de formación de investigación educativa y producción de conocimientos se implementa la práctica del tejido en telares del pie, una práctica ancestral de los pueblos originarios bolivianos, como situación pedagógica para desarrollar habilidades personales y éticas, para desenvolverse en la investigación educativa y producción de conocimientos. La práctica de los tejidos en telares del pie consiste en elaborar tejidos

recurriendo a los pies, las manos y la coordinación entre estos dos miembros del cuerpo humano, además de la concentración y atención para hacer el tejido.

Paralelamente a la elaboración del tejido procedemos a escribir los fenómenos y reacciones que genera el trabajo de tejidos en telares del pie. Las percepciones, nociones, concepciones, epistemologías, ontologías, en los estudiantes, a partir de la práctica en espacio académico. Una de ellas argumenta:

> Anteriormente al ver a mamá tejiendo nunca le tomé interés, de hecho, nunca me interesé en aprender o preguntarle cómo se hacía. Pero ahora valoro mucho el trabajo del tejido que mi madre hacía, a veces para darnos de comer, sobre todo al ver mi primera mochila hecha por ella. Se podría decir entonces que no es tan fácil el trabajo del tejido, ya que se requiere mucha delicadeza a la hora de tejer, además, de ser muy creativa a la hora de combinar colores. … No me había percatado del valioso conocimiento de nuestros ancestros, con el cual podía producir diversos productos, como ser prendas de vestir para mi uso o para vender. (A. Villca, Cuaderno de notas, 2019)

Otra estudiante manifiesta que se «requiere de coordinación y armonía de las extremidades superiores e inferiores, se debe trabajar con los dedos de la mano y los del pie que ayudan a tener un telar más tesado» (J. Sullcani, Cuaderno de notas, 2019). También se descubrió que los tejidos en telares de pie trabajan «la autosuficiencia al usar los pies sin necesidad de pedirle ayuda a nadie más, aprendimos a ser más flexibles y pacientes con nuestro cuerpo y a utilizar miembros que no sabíamos eran útiles en el proceso» (W. Rocha, Cuaderno de notas, 2019). Otro estudiante enfatiza en haber desarrollado la disciplina y la constancia principalmente,

> En los 15 minutos que realicé el tejido no paré en ningún momento ni para comer, revisar el celular o hacer otra cosa, ya que sentía que si paraba iba a arruinar todo el tejido y de verdad quería que el tejido me saliera bien. Ya acabado mi tejido lo primero que hice fue estirar mi cuerpo y crujir mis huesos, luego vi mi tejido y me sentí orgulloso de mi trabajo. Creo que gracias al tejido pude desarrollar un poco más mi disciplina y constancia, ya que inicié y terminé un trabajo sin distraerme con nada. También me favorece mucho haber aprendido este estilo de tejido, ya que soy muy fanático de las manillas artesanales y gracias a esto tengo la oportunidad de hacerme unas cuantas sin gastar dinero. (R. Condori, Cuaderno de notas, 2019)

Tal vez podría haber otras formas o estrategias para desarrollar la disciplina, la constancia, la perseverancia, la sensibilidad, la tolerancia, la creatividad, la paciencia, conocer y reconocer las habilidades de nuestro ser y hacer. Sin embargo, con la intención de rescatar responsablemente saberes y conocimientos que están viviendo pasivamente las familias de pueblos originarios y darle vitalidad desde la academia es que se abordan los tejidos ancestrales en telares del pie como situación pedagógica para la introspección y analizar la ética del investigador. En este caso, la sensibilidad,

la paciencia y tolerancia, aparte de comprender la noción de «producción», aterrizar en un producto después de un arduo proceso de aprendizajes y enseñanzas.

El tejido en telar de pie no fue tan fácil, pero se asumió como un desafío. El objetivo principal de esta práctica fue desarrollar o fortalecer aptitudes para entrar en contacto con personas en procesos de investigación y producción de conocimientos.

Para hacer investigación no basta ser perfectos elaboradores de instrumentos o perfectos armadores de perfiles de investigación. Aparte de toda esta formación en investigación también requerimos cualificar nuestro ser. Por ejemplo, la investigación no será nada fácil, cuando entramos en contacto con sujetos desconocidos y de pronto estos actores no nos brinden conversación a la primera, entonces la paciencia, la espera, la tolerancia para escucharlo y recibir la información serán requisitos indispensables en nuestra tarea.

Por otro lado, la sensibilidad es requerida para comprender la información, concediéndolo el valor correspondiente evitando la subestimación, por más que sea cotidiano lo que escuchamos. En investigación necesitamos tener constancia, ya que la producción de conocimientos requiere dedicación, ser constantes en registrar información, constante lectura, constante reflexión de los sucesos cotidianos. Y, por supuesto, la disciplina y la creatividad para adecuarnos a la diversidad de eventos de comunidades e instituciones educativas.

En este sentido, el tejido en telar del pie, aparte de conocer su procedimiento como contenido curricular, se aprovecha como situación metodológica para desarrollar aptitudes, habilidades, comportamientos para la interacción con sujetos y comunidades, con el sistema social, naturaleza, cultura y política de cada espacio y tiempo preciso.

Acodesi (2003) (citado en Morales, 2014) afirma que se trata de comprender el sentido del tejido del verdadero proceso y significado como transmisión de cultura, conocimiento ancestral y valores. La práctica del tejido propicia el diálogo de los saberes de otras culturas desde una mirada creativa, crítica y transformadora que permite romper con procesos históricos de asimilación, aculturación y pérdida de los procesos de conocimientos tradicionales. Por tanto, los tejidos trabajan el desarrollo del manejo corporal, la coordinación entre miembros inferiores y superiores, la atención, concentración. La persona se expresa a través de su cuerpo, facilitando el desarrollo de su estado físico motriz, haciéndose leer por lo que hace con los tejidos.

Por otro lado, los tejidos trabajan el aspecto ético, en la medida que permite la opción de ser autónomo; asimismo influye en la afectividad. El tejido al dinamizar el cuerpo, razón y corazón, posibilita las relaciones humanas, manifestación de sentimientos y escuchar las emociones de los compañeros y compañeras, lo que podría fortalecer su ser social. Y, finalmente, la estética, el estudiante podría desarrollar la capacidad de explorar su sensibilidad permitiéndose expresar y apreciar lo que hace. Pero con la intención de ir perfeccionando cada vez más. Esta área es donde el ser hu-

mano puede despertar su interés de belleza y darle importancia a lo que hace, siempre perfeccionando y haciéndolo un ritual para su desarrollo basado en concentración y conocimiento (pp. 43-48). Es decir, en términos de Arnold y Espejo (2019) «la persona que teje vive simultáneamente esta multidimensionalidad cuando se pone a aplicar las técnicas de selección y conteo (mirando desde arriba) a los elementos de la construcción textil (urdimbre y trama)» (p. 5).

Figura 2
Wara, 1.° Mat, UA Cercado, 2019



Figura 3
Jaime, 1.° Mat, UA Cercado, 2019



Por su parte, Carlos Milla (citado en Malo, 2015) afirma que: «Quien sabe tejer, sabe el arte de la vida» (p. 82). Entonces, el tejido es resultado del empeño de la fuerza, la voluntad, nuestro mismo ser para obtener objetos que hablaran de uno mismo. Por tanto, así como desarrolla arte de la vida también aportaría en el arte de investigar y producir conocimientos, porque la acción de investigar también supone arte. El arte textil, al ser «uno de los elementos sagrados de la cosmovisión andina que representa la unión de los seres humanos con la naturaleza y el cosmos» (Malo, 2015, p. 87), nos orientaría en los actos asumidos en el emprendimiento con investigaciones educativas, que resulten de una convivencia auténtica con actores educativos con posiciones políticas culturales claras.

Entonces al concretar los tejidos los estudiantes están en proceso de robustecer multidimensionalidades del sentimiento y pensamiento para asumir desafíos en procesos de la investigación educativa.

Conclusiones

Entre las políticas de formación docente en técnicas de investigación de maestros y maestras de Bolivia aterrizamos en las siguientes conclusiones:

En los inicios de formación de institutores la investigación ha sido internalizada a través de medidas antropométricas, haciendo comprender que la investigación es básicamente medir, clasificar y cuantificar realidades sociales, lo que ocasionaría educadores pasivos que no cuestionan realidades sociales de su inmediato entorno.

Desde la experiencia de docentes activos, resaltamos que, si bien desarrollaron investigación, no fue comprendida el sentido de la misma, más al contrario, entendieron que la investigación es de escritorio, complejo, difícil, solo para personas de élite como científicos y no para profesores.

Con la revisión de los planes de estudio nos damos cuenta de que la investigación en formación docente fue insertada oficialmente el año 1991 en la época neoliberal, siendo esta desarrollada como técnica de estudio, reducida a buscar información para las tareas rutinarias, con escasos aportes en la construcción de pedagogías o didácticas contextualizadas, generando rudos cuestionamientos sociales hacia el profesionalismo docente.

Con la implementación de la Ley Educativa N.° 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez la investigación se convierte en la columna vertebral de la formación docente, se establece formación a nivel licenciatura con alto nivel práctico y teórico en investigación y producción de conocimientos. Asimismo, se viabiliza el rescate académico de saberes y conocimientos de pueblos y naciones originarias, como los tejidos en telar de pie, las que se practican para fortalecer y cualificar la formación docente situada, posicionada y proyectada.

Por tanto, la investigación en formación docente ha estado en continuo ejercicio con sus diversos grados de complejidad, pero con evoluciones sustanciales dentro las políticas educativas implementadas en el país.

Desde una consideración complicada e inalcanzable hasta lograr plasmar de manera sistemática y científica, en diferentes textos las ideas generadas en la práctica docente complementando epistemologías de pueblos originarios y occidentales. Tal el caso de los tejidos en telares de pie como situación pedagógica para desarrollar la multidimensionalidad del corazón y la mente.

Con lo anotado anteriormente los maestros dignificamos nuestro rol educativo, al realizar aportes de innovación a la educación e inspirar nuevas producciones. La investigación y producción de conocimientos es pieza vital para el arte docente. ¡Quién más que el profesor de aula para cualificar la educación desde su propia práctica!

Referencias bibliográficas

Arnold, D., & Espejo, E. (2019). *Ciencia de tejer en los Andes: Estructuras y técnicas de faz de urdimbre.* ILCA-Garza Azul.

Código de la Educación Boliviana 1955. (20 de enero de 1955). Portal Jurídico. https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19550120.xhtml

Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina.* CLACSO.

Iño, W. (2012). La reforma educativa liberal (1899-1920): Modernización de la educación pública en Bolivia. *Revistas bolivianas (16).* http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000100008&script=sci_arttext

Mayorga, J. (2012). *Entrevista a Mario Yapu. Sobre la última reforma educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041709012

Ministerio de Educación Bolivia. (2004). *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados.* https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/19/3.%20La%20educaci%C3%B3n%20en%20Bolivia,%20Indicadores,%20Cifras%20y%20Resultados.pdf

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional. (20 de diciembre de 2010). Ley N.° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Morales, H. (2014). *El tejido como proceso de educación ancestral para la formación integral en la comunidad muisca de Fontibón.* Corporación Universitaria Minuto de Dios.

OEI. (1991). *Sistemas Educativos Nacionales.*

Opinión. (6 junio 2016). *Día del Maestro 6 de junio de 1909-2016.* Diario de circulación nacional. https://www.opinion.com.bo/articulo/dia-del-maestro/d-iacute-maestro-6-junio-1909-

Rouma, G. (1931). *Informe presentado a la consideración del Supremo Gobierno por el comisionado.*

___. (1938). *El desarrollo físico del escolar boliviano.*

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente.*



La escuela multigrado mexicana en la relación Estado-sociedad rural

Carlos Guillermo Rossainzz Méndez[1]

Introducción

El objetivo de este texto es analizar la relación Estado-sociedad[2] a partir de la escuela multigrado. Dicho análisis emana de una experiencia etnográfica realizada en un territorio rural de Veracruz, México. Esta experiencia permitió, de manera circunstancial, el identificar que la presencia de la escuela multigrado contribuye en la construcción —como idea y práctica— del Estado a nivel local.

Ocurre que en muchos puntos recónditos de México, no hay un centro de salud público, tampoco estación de policía o algún otro tipo de agencia estatal: entonces la escuela pública es la única presencia estatal permanente. Regularmente estos territorios están caracterizados por su bajo número de población, por tener una ubicación espacial desfavorable y vivir condiciones económicas adversas. El fenómeno planteado no es menor, ya que la escuela pública, en su papel como institución garantizadora de un derecho social como la educación, ha sido fundamental en la configuración de los sentidos locales sobre el Estado, pero también ha sido un escenario que posibilita vínculos entre actores estatales y sociales. Por consiguiente, en las próximas líneas se trazará etnográficamente el papel que cumple la escuela en la relación ya mencionada (Estado-sociedad rural).

Tratando de ser más específicos, la narrativa etnográfica estará situada en el marco de una escuela multigrado, un tipo de organización donde un profesor atiende simultáneamente a una población educativa de dos o más grados dife-

---

1 Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana y Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidad Golfo. Actualmente profesor del Colegio Las Hayas y de la Escuela Celestin Freinet de Xalapa. Actualmente es asistente de investigación del profesor Alberto J. Olvera en la Universidad Veracruzana, recibiendo estímulos económicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Además, es colaborador del proyecto de investigación educativa Medición Independiente de Aprendizaje (MIA). Email: hitrossainzz@gmail.com.

2 Se debe dar reconocimiento a la doctora Janett Vallejo Román (CIESAS-Golfo), quien propuso este tópico como una de las reflexiones pendientes tras la defensa de la tesis de Maestría en Antropología Social del autor.

rentes. Históricamente —al menos en el ámbito público mexicano— ha estado destinada hacia comunidades escolares rurales, indígenas y marginadas. Desempeñando una función que va más allá de lo curricular, incidiendo en otros procesos sociales y políticos.

La premisa aquí planteada se fundamenta en cuatro pilares: Primero, los referentes teóricos ubicados en la antropología del Estado (Gupta, 2015; Shore, 2010; Mitchell, 2006; Abrams, 1977), los cuales justifican la necesidad por analizar al Estado y a sus actores desde escalas locales. Esto se complementa con las dimensiones curriculares, sociales y políticas de la cultura escolar, propuestas por Bertely (2000), que ayudan a entender el papel extracurricular y multidimensional de la escuela. Segundo, la explicitación metodológica, donde se aclara el uso de técnicas etnográficas encaminadas a analizar las situaciones escolares cotidianas (Rockwell, 1995) y la interfaz de la relación Estado-sociedad (Hevia, 2010). Por último, el planteamiento empírico de los sentidos y prácticas cotidianas referentes a la relación Estado-sociedad a través una escuela multigrado.

Hacia una etnografía de la escuela y el Estado

Cuando se refiere a la escuela pública, regularmente se le piensa como el organismo del Estado, cuya función exclusiva es socializar contenidos curriculares, estructurados y homogéneos en comunidades educativas específicas. Sin embargo, se omite reconocerla como un instrumento fundamental en los ejercicios de gubernamentalidad (Foucault, 2009). Por lo tanto, y siguiendo esta lógica, la escuela es una agencia del Estado, donde los profesores, además de ser una autoridad local, son actores del Estado que se insertan en una comunidad para poner en funcionamiento una política educativa.

De ahí que sea necesario problematizar, describir y analizar a la escuela desde su papel como agencia del Estado y reconocer en qué escenarios propios de la cultura escolar se entreteje la relación sociedad-Estado. Teóricamente, la antropología del Estado y la antropología de la educación permiten encaminar este ejercicio.

Brevemente se debe aclarar lo que se está entendiendo por Estado. Para eso se inicia con la propuesta de Abrams (1977) que implica descartar al Estado como un ente omnipresente en la configuración de la realidad, y comenzar a asimilarlo en tres formas: 1) como un conjunto de prácticas institucionalizadas situadas; 2) como idea históricamente reproducida, pero con la posibilidad de ser resignificada; y, 3) como organismo generador de formas cohesionadoras de los grupos hegemónicos y los sectores subordinados. Así el Estado se define como una conjunción ideológica, pragmática y cohesionadora sustentada en un poder situado y en la necesidad por un orden social. Conjunción que posee diversas esferas, entre las que se encuentran elementos como las políticas públicas, las agencias y los actores estatales.

En estos elementos radica el foco de la etnografía del Estado, pero ¿cómo llevar esto al estudio de la escuela multigrado como parte del sistema-Estado?[3] Una salida es reconocer que el Estado es translocal, complejo y heterogéneo. La escuela multigrado pública como agencia estatal no es la excepción, pues como lo afirmó Rockwell (1982) cada escuela es única y es reflejo de la comunidad donde se inserta. Ciertamente, la escuela en general incide en el entramado cotidiano de una comunidad específica, en este caso, en un escenario rural caracterizado por marginación social, donde la escuela asume un papel determinante en muchos sentidos.

La justificación de la escuela como parte del Estado transporta a un engranaje teórico apoyado en las propuestas de Gupta (2015), Shore (2010) y Mitchell (2006). Gupta (2015, pp. 73-76) señala que es importante el análisis de las prácticas cotidianas de las burocracias, pues esto dará luz sobre los efectos del Estado en la vida ordinaria. Por su parte, Shore permite contemplar el papel cultural de las políticas públicas: «Sugerimos que las políticas pueden ser interpretadas en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas» (2010, p. 31). Mientras que Mitchell (2006, p. 172) indica que el Estado como idea resulta una representación subjetiva que se reproduce en formas cotidianas, tangibles y coloquiales.

Por consiguiente, la escuela multigrado como agencia estatal alberga elementos específicos para entender la relación Estado-sociedad y reflexionar el papel específico que juega en la configuración local del Estado. Con esto se manifiesta una pregunta nodal: ¿en qué situaciones, dimensiones y prácticas escolares se construye la relación Estado-sociedad?

Para atender la cuestión se recae en la antropología de la educación, que en el caso mexicano ha sido un nutrido campo de generación conocimiento. Uno de sus grandes aportes es reconocer la condición multifuncional de la escuela. Por ejemplo, en el ámbito rural se ha significado como un campo primario de interacción, marco de dinámicas particulares y crisol de aspiraciones locales (Núñez *et al.*, 2013; Rockwell, 1997).

Ante la condición «ultra» curricular de la escuela multigrado, cobran sentido las dimensiones de la cultura escolar.[4] En primer lugar, ubicamos la dimensión política que es definida como «los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar». En segundo, la dimensión social, que es el modo en que en las escue-

3 Mitchell (2006, p. 169) basándose en Abrams (1977) señala que el Sistema-Estado «refiere al Estado como sistema de prácticas institucionalizadas».

4 Según Stolp & Smith (1995, p. 13) la cultura escolar se define como «patrones de significado transmitidos históricamente que incluyen las normas, valores, creencias, tradiciones y mitos entendidos, quizás en diferentes grados, por miembros de la comunidad escolar». La cultura escolar puede verse como un «producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales» (Rockwell, 2005). En este tenor, posibilita marcos de sentidos y significados, que derivan en prácticas culturales como interacciones, negociaciones, representaciones y procesos de organización múltiples.

las se relacionan con su contexto, mediante nexos con otros grupos y procesos económico, cultural e históricamente diferenciados. En tercer lugar, la dimensión curricular, que se entiende como la «interpretación del modo en que se construye conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas» (Bertely, 2000, pp. 46-47).

Dentro de estas dimensiones se generan prácticas propias de la relación Estado-sociedad. Sin embargo, las escuelas no son espacios donde los actores involucrados asumen papeles constituidos, pues ellos mismos poseen una capacidad de agencia, que les permite incidir en el entramado cotidiano.

La cotidianidad escolar como enfoque, posibilita adentrarse en las escuelas más allá de lo que permiten entender los documentos oficiales centrados —al menos en México— en datos cuantitativos como matrícula, promedios de calificaciones o resultados de evaluaciones estandarizadas (Rockwell, 1995). Esa cotidianidad se construye a partir de cuatro elementos: los lineamientos gubernamentales-estructurales; las decisiones de los actores escolares; las dinámicas propias de la realidad escolar; y, el contexto socioterritorial. Entonces, el método etnográfico centrado en la escuela cotidiana permitirá conocer determinadas situaciones locales. A continuación, se exponen los ejes metodológicos con los que se abordó etnográficamente la relación Estado-sociedad en la escuela multigrado.

Aspectos metodológicos

Tras establecer los referentes teóricos que permiten la problematización de la escuela multigrado como una agencia parte del sistema-Estado se dará pasó a explicar sintéticamente el proceso metodológico de recopilación, sistematización y análisis de la información etnográfica encaminada hacia el análisis de la relación Estado-sociedad.

Es importante aclarar que la perspectiva etnográfica asumida sigue las líneas de Restrepo y Escobar (2004), quienes, desde las antropologías del mundo, proponen dar voz a los grupos históricamente subalternos, respetando su perspectiva como actores locales, buscando ampliar el conocimiento en cuanto a significado y subjetividad de los actores involucrados en la cultura escolar multigrado. Entonces, la información presentada es una interpretación de la interpretación que los actores hacen de sus sentidos culturales y prácticas cotidianas.

Siguiendo este eje, se puede decir que los procesos de recolección y sistematización de información se estructuraron en cuatro campos: 1. La indagación bibliográfica-documental, enfocada en la literatura sobre las escuelas multigrado; 2. Registros en el diario de campo, buscando describir fielmente lo visto, reflexionado y sentido en la observación participante en una escuela multigrado de La Niebla,[5] municipio de Chi-

5 Es necesario aclarar que el nombre de la localidad y la escuela fueron cambiados para guardar el anonimato de sus miembros. Siendo el nombre del municipio de Chiconquiaco, Veracruz y México los únicos apegados a la realidad.

conquiaco, en el estado de Veracruz, México. La observación participante se desarrolló en diferentes escenarios, como jornadas de clases, eventos patrios-cívicos, festejos locales en el marco de la escuela, así como reuniones de padres y madres de familia; 3. De la misma manera se realizaron entrevistas semiestructuradas, donde se entablaron diálogos con actores locales de diferentes perfiles y edades preguntándoles su percepción de las escuelas y el papel del gobierno en el territorio. Las transcripciones de las entrevistas se sistematizaron retomando los índices analíticos propuestos por Restrepo (2016, p. 69-72); es decir, además de las preguntas y los testimonios de los actores, se escribía también sobre el tema abordado y el minuto de la grabación donde esto se encontraba.

Finalmente, para el análisis las interacciones, retomo la propuesta de Hevia[6] (2009, p. 47) quien plantea un análisis relacional entre sociedad y Estado. Este se compone de cuatro puntos:

1. Centrar la mirada en los actores, rescatando su complejidad y diversidad.
2. Observar los espacios de interacción, puesto que en ellos se desarrollan las relaciones que construyen los actores entre sí.
3. Enfocarse en la implementación de la política educativa.
4. Tomar en cuenta las consecuencias de las interacciones entre los actores locales y estatales.

La escuela multigrado en la relación Estado-sociedad. El caso empírico

Con la explicitación del marco teórico-metodológico se da paso al análisis de sentidos y prácticas en torno a la manera en que la escuela multigrado de La Niebla establece interacciones entre actores estatales y sociedad rural. Primero, se expone la idea local de Estado a partir de la perspectiva de los actores; y, segundo, se realiza la presentación del escenario escolar como arena detonadora de interacciones, además se habla de la incidencia cotidiana de la política educativa en La Niebla.

La idea local del Estado

Para comenzar, se traza brevemente el contexto donde la escuela multigrado se inserta. Hablar de La Niebla, es referirse a un territorio rural ubicado en una región montañosa del centro de Veracruz. Un lugar con un bajo índice de población que no rebasa las 350 personas. Administrativamente está catalogada como una localidad

6 En el artículo *Relaciones sociedad-Estado: un análisis interactivo para la antropología del Estado*, Hevia (2010) plantea una revisión de las corrientes antropológicas enfocadas en la relación-Estado sociedad y señala la necesidad por generar miradas analíticas que se centren en las interacciones entre actores estatales y actores sociales. Insertando, además, la importancia que tienen los escenarios donde se dan las relaciones y paulatinamente los impactos de dichas interacciones.

con un grado alto de marginación (Consejo Nacional de Población, 2013) y con un grado medio de rezago social (Coneval, 2010).

Las condiciones desfavorables de La Niebla se deben a factores geográficos, como la ubicación del pueblo entre dos arroyos o las condiciones de las carreteras. Además, existen adversidades de otra índole, como la insuficiencia económica propiciada por procesos como la baja rentabilidad del trabajo agrícola (véase Vallejo, 2012), el olvido selectivo por parte de las autoridades municipales y la fragmentación de los programas gubernamentales, específicamente los médicos y aquellos de inclusión social. Dicho brevemente, tales adversidades contribuyen en mantener a la población de La Niebla en una condición parcial de marginalidad, es decir, una desarticulación con respecto a las prácticas políticas y económicas dominantes (Saraví, 2006, p. 39).

Los pobladores de La Niebla se autodenominan una comunidad productora de café, sin embargo, como ocurre en muchos territorios rurales, la pluriactividad económica y la movilidad territorial se han convertido en una alternativa ante las adversidades que la población local enfrenta. Ergo, nos encontramos ante hogares donde el padre se dedica al campo y alguna actividad emergente, como la albañilería; la madre se encarga de las tareas domésticas y del seguimiento a la escolaridad de los hijos; mientras que el hijo mayor está trabajando fuera del territorio; y los hijos menores e incluso los nietos, asisten a una de las escuelas del pueblo.

El trasfondo de marginalidad y las pocas alternativas laborales para la comunidad hacen que actualmente se sostengan dos ideas fundamentales en el imaginario local: a) que el Estado es el máximo responsable de mejorar las condiciones de infraestructura local; y, b) cumplir con una escolaridad prolongada asegura movilidad social, bienestar o progreso individual. Como puede verse, en ambas hay un sentido de dependencia por lo que hagan las agencias correspondientes del sistema-Estado.

Un punto de confluencia en los testimonios de los actores locales fue la noción asistencialista y paternalista del Estado. En sus palabras, el Estado se reduce a una instancia político-administrativa, comúnmente denominada «Gobierno». El cual es asimilado como un ente encargado de atender las necesidades y contrarrestar las adversidades que la comunidad enfrenta: «el Gobierno debe resolver». Esa misma óptica no distingue con claridad los límites de las instancias municipales, estatales y federales, simplemente se reproduce una noción imaginada del Estado que se orienta hacia un discurso que trata de responsabilizar —casi exclusivamente— a este por el desarrollo local.

De esta forma, la relevancia local del Estado se mide a partir del «apoyo» que sus instancias y agencias quieran o puedan dar a la comunidad. Es preciso señalar que las relaciones no escolares entre actores locales y estatales, así como la percepción del apoyo gubernamental, regularmente giran en torno a la construcción de obras públicas o particulares para la comunidad, por ejemplo: pavimentación de caminos, mejoras al inmueble escolar o dotación de materiales para construcción de viviendas.

Pero aquí se presenta una primera disputa, pues diversos pobladores de La Niebla comentaron que dentro de la comunidad hay personas que han gozado de mayores beneficios por parte de los presidentes municipales. Esto gracias a las relaciones que establecieron tiempo atrás, generando así un trasfondo de clientelismo. Por ende, se generan perspectivas que adjetivan al Estado como una institución que favorece a un sector, mientras ignora a otro. Para entender lo anterior, es necesario tomar en cuenta las relaciones de reciprocidad basadas en intereses materiales y políticos que se establecen durante el periodo de campañas electorales, como lo muestra el fragmento siguiente: «Aquí él —se refiere al alcalde— nomás apoya a los suyos. Los que anduvieron con él en campaña, a esos les da viviendas. Solo a los suyos» (Anónimo, 2018).

Por un lado, esa posición de selectividad en las instancias municipales ha generado una noción de descomposición del Estado, si bien, consideran que la instancia municipal es la encargada de «apoyar» a la localidad, observan que sus representantes muestran preferencia a las peticiones de vecinos específicos. Por el otro lado, el clientelismo ratifica el asistencialismo del Estado, «que legitima en cada momento el simbolismo del Estado como una especie de fuerza protectora de la sociedad» (Olvera, 2012, p. 129). Empero, paradójicamente ha incentivado la capacidad de agencia local, estimulando la organización colectiva y la iniciativa individual en miras de consolidar las mejoras materiales del pueblo.[7]

En el otro aspecto, las voces de diversos pobladores de La Niebla, evidenciaron cómo han depositado en la escolaridad anhelos por mejorar sus vidas, pues encuentran en la escuela una llave para progresar. En este sentido, despliegan una estrategia en dos direcciones: primero, desde lo local, a partir de la forma en que los actores significan la escuela y los cambios posibilitados por las condiciones, características y aspiraciones de la comunidad. Es decir, lo que hacen actores y comunidad por progresar, por ejemplo, los esfuerzos en torno a la escuela, como mantenimiento del edificio, cumplimiento de cuotas y asistencia a clases; y segundo, desde las intervenciones externas —siempre desde el Estado y planeadas de arriba hacia abajo—, que son las acciones determinadas por la escuela y que los actores siguen (Long, 2007; Hernández *et al.*, 2012).

De esta forma, la idea de Estado, localmente denominado Gobierno, se define desde la responsabilidad de este por involucrase en la mejora material, también en la instauración de bienestar local y en el desarrollo individual de las nuevas generaciones. Es ahí donde el sentido otorgado a la escuela cobra relevancia específica en

7 En el segundo capítulo de la tesis de Maestría en Antropología Social «La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019» (Rossainzz, 2020), se profundiza en la capacidad de agencia de los actores locales de La Niebla.

la relación Estado-sociedad, pues como agencia de una política educativa, se asume a la escuela como una forma de progresar, que al mismo tiempo es imposible de concretar sin el Gobierno. Finalmente, se señala que hay una dependencia parcial del Estado, la cual se pone de manifiesto en las interacciones dentro de la escuela, lo que será tratado a continuación.

La escuela multigrado como arena de relación Estado-sociedad

En La Niebla existen tres escuelas, cada una atiende un nivel educativo básico.[8] Es decir, hay una centro de preescolar, uno de primaria y uno de secundaria. En esta ocasión se hablará exclusivamente de la escuela primaria «Ricardo Flores Magón». Una escuela multigrado donde acudían 66 estudiantes, cuyo rango de edad iba de los 6 hasta los 13 años. La población estudiantil se encontraba dividida en seis grados escolares, que estaban distribuidos en tres aulas: una de primero y segundo grado; una más para tercero y cuarto; y otra para quinto y sexto. En cada una había un maestro a cargo, pero uno de ellos tenía que cumplir funciones administrativas como director. A este tipo de escuela multigrado se le denomina tridocente.

La escuela primaria «Ricardo Flores Magón» es un reflejo de las condiciones adversas que las escuelas multigrado han sorteado desde el siglo pasado. Históricamente, este tipo de organización escolar ha tenido numerosa presencia en México, casi desde sus albores como Estado-nación hasta la actualidad. Cabe reiterar que en los últimos tiempos, las escuelas multigrado han estado destinadas a territorios rurales, indígenas y urbanos caracterizados por bajo nivel de población y con grados altos de marginación social. Estas escuelas han desempeñado un papel fundamental en los esfuerzos gubernamentales por garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, en ámbitos nacionales, como modelo educativo, el multigrado ha sido relegado ante el modelo graduado, lo que ha representado una gama de adversidades históricas, que, dicho sea de paso, continúan hasta la actualidad, como: carencias de infraestructura, consideración tenue del modelo en las políticas educativas federales, maestros sin formación profunda sobre el modelo o la desatención por parte de las autoridades educativas federales.

La escuela primaria de La Niebla resulta una interfaz socioestatal. Es decir, se trata de un espacio tanto de intercambio como de conflicto (Long, 2001 como se citó en Hevia, 2009, p. 55), en donde los tutores —padres y madres— y estudiantes en su

8 El Artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos decreta que toda persona tiene derecho a recibir una educación y que es el Estado el obligado a garantizar este derecho. El mismo artículo constitucional señala que la Educación Básica se integra por los niveles inicial preescolar, primaria y secundaria. Tanto la Educación Básica como la Educación Media-Superior son obligatorias en México (CPEUM, 2019).

posición como actores locales interactúan voluntariamente con los docentes, quienes representan al Estado. A continuación, se detallan algunas interacciones Estado-sociedad que se detonan en la cotidianidad escolar.

En primer momento se ubica la presentación de conocimientos formales, una práctica más abstracta. En ella, el docente siguiendo los planes y programas educativos difunde conocimientos desde distintas ramas que buscan legitimar el orden establecido. Como agencia estatal y parte de la política educativa, la escuela contribuye en crear ciertos tipos de sujetos e identidades, mientras niegan y excluyen otros. En el caso del objeto empírico, las escuelas multigrado, participan en estos procesos reproduciendo mitos y difundiendo prácticas para mantener el orden establecido. Es en la dimensión curricular de la cultura escolar, donde primordialmente se reproduce la idea de Estado y se promueve ideológicamente el orden cohesionador. Esos discursos son apropiados (o resistidos) por niños y niñas, quienes paulatinamente configuran su propia noción de Estado. El niño se asume como mexicano, resignifica el sentido de un Gobierno y socializa patrones de comportamiento, todo esto se conjuga con los sentidos locales del Estado, solidificando una noción asistencialista-paternalista del Gobierno en La Niebla.

Aunado a la interacción en miras por configurar ideológicamente al Estado, existe otro eje relacional: la toma de decisiones escolares, ubicadas como parte de la dimensión política de la cultura escolar. En ellas intervienen los docentes y el colectivo de madres de familia. En este marco se ponen de manifiesto las jerarquías o asimetrías históricamente construidas: «la voz del maestro es más valiosa», «el maestro sabe más» y «hay que hacerle caso al maestro» son expresiones cotidianas para seguir y justificar la autoridad del docente en órdenes curriculares.

En las reuniones de padres se toman muchas decisiones. Estos eventos tienden a poseer dos tipos de naturaleza, primero, las reuniones generales de padres de familia, en las que participan los tres docentes de la escuela y teóricamente, todo el colectivo de padres de familia. Mientras que el segundo tipo son las juntas por grupo, en la cuales se involucra el docente y las madres de un grupo escolar en específico.

En palabras de algunas mujeres de la comunidad, las juntas siempre son convocadas por los docentes, dicen no recordar algún caso en que se haya realizado una reunión a petición de los padres. La asistencia a las juntas es obligatoria, entonces los familiares se esfuerzan por ir, ninguno quiere, ni tiene dinero para pagar la sanción que se estipula por faltar. En el caso de las madres, algunas abandonan sus labores en el hogar para acudir a la reunión. Mientras que los pocos hombres que asisten, llegan provenientes de sus tierras, interrumpiendo su trabajo agrícola. Por su parte, los que tienen negocios los dejan encargados con alguien o se ven obligados a cerrarlos. A veces acuden los hijos mayores. O en el peor de los casos, hay familiares que pagan a una persona para que vaya en su representación.

Estas concurrencias son dirigidas por los docentes, eran ellos quienes proponían la orden del día y según los temas, los familiares emitían su punto de vista. Dentro de estas prácticas se manifestaba una suerte de democracia directa, a través de la norma de «la mayoría gana», que era muy recurrente en las reuniones, pues se hacía lo que la gente votaba. Por lo tanto, los padres se sentían tomados en cuenta por la escuela, ya que ellos incidían en la decisión sobre la organización de actividades, inversiones y trabajos para la escuela. Con esto tomaba forma la gestión escolar como una responsabilidad de la comunidad y no precisamente del Estado.

Las juntas de padres y madres de familia representan la posibilidad de entablar diálogos entre el actor estatal (docente) y los actores locales. Así se presentan dos tipos dimensiones de las decisiones escolares: las formales, donde los maestros tomaban el control y ahí difundían los lineamientos oficiales marcados por el máximo organismo educativo: daban a conocer los resultados de periodos de calificaciones y presentan los caminos a seguir en cuanto a gestión escolar enfocada en los procesos curriculares. Mientras que la segunda dimensión, se relaciona con las decisiones comunitarias, en ellas, quienes marcaban el rumbo sobre las condiciones y mantenimiento del edificio escolar eran los padres y madres. Una regla no escrita en La Niebla, ha sido que la escuela es una representación de la comunidad: la escuela es la imagen del pueblo y su progreso se mide a partir de la mejora material de la misma.

Sobre esto, tiempo atrás, Rockwell y Ezpeleta (1982, p. 65) aseguraron que en las localidades rurales existe una mayor valoración por las escuelas, ya que representan el legado de quienes la obtuvieron y defendieron. Esto hacía que los pobladores de La Niebla mantuvieran vigente el sentido de la representatividad positiva de la escuela, desarrollando algunas normas como la construcción y mantenimiento del edificio escolar por parte de la comunidad. Esta situación es importante, pues ejemplifica cómo el poder local del maestro no es absoluto y, al mismo tiempo, traza los límites de los actores estatales en el territorio. El docente es fundamental, por supuesto, pues sin él no hay escuela (no puede existir desde la lógica local), sin embargo, este no está por encima de la organización comunitaria.

Localmente, este fenómeno tiene un largo antecedente, ubicado en la presencia itinerante e inconstante de los maestros, ante esto, los actores locales han asumido el control de la gestión escolar no curricular, expresan un sentimiento de propiedad del edificio escolar y han establecido canales informales de evaluación del desempeño docente. Si bien, al maestro de primaria se le facilita vivienda, alimentación accesible y otrora transporte, también se le exige cumplir las expectativas locales. Históricamente se ha constituido un tipo ideal de docente, esto a partir de las funciones que se supone debe desempeñar: cumplir con los días y las horas de clases, ser un ejemplo moral para los niños y respetar las tradiciones locales (dinámicas agrícolas, eventos religiosos y sociales), por mencionar algunas.

Aunque el maestro delinea los tiempos escolares, los actores locales generan dinámicas de observación a su labor y en caso de no cumplir con lo esperado, paulatinamente manifiestan su malestar, primero ante el docente y consecutivamente a las autoridades educativas regionales. En esta perspectiva, el docente como actor estatal «no hace lo que quiere», sus labores se ven limitadas e influenciadas por los sentidos locales.

Esta línea de participación local en las dinámicas escolares, permite dar pie a explicar la incidencia cotidiana de la escuela en la localidad. Elsie Rockwell señala que cada escuela es una construcción social situada, inmersa en cambios y continuidades que, además, posee su propia vida escolar y en cada una de ellas interactúan diversos procesos sociales (Rockwell, 1982). La literatura sobre la escuela rural (Núñez *et al.*, 2013, p. 52-53) ha introducido una metáfora sobre la escuela como una columna vertebral para las comunidades rurales, pues se considera que la institución escolar dinamiza y da vida al territorio local. Entonces, los sentidos y acciones vinculados con la cultura escolar multigrado poseen una espacialidad múltiple, que no se limita a incidir en lo que ocurre en el edificio escolar, ya que la cultura escolar se traslada hasta las calles, establecimientos y hogares del pueblo.

La Niebla no es la excepción, de lunes a viernes, la rutina en la comunidad se ve afectada por la escuela. Desde las primeras acciones en búsqueda de ingredientes para el almuerzo escolar; el conjunto de murmullos, risas, voces y pasos generados por los alumnos a la hora de la entrada y salida de clases; las tardes con las calles desiertas debido a que hay mucha tarea; los juegos de viernes por la tarde porque al otro día no hay clases; o los domingos de conglomeración en la escuela porque es día de limpiar las aulas. En La Niebla, la cultura escolar tiene un papel determinante sobre la relación escuela-comunidad y escuela-territorio,[9] incluso en los días que no hay clases.

Lo anterior es un claro ejemplo del papel diacrónico de la política pública y su vínculo con la dimensión social de la cultura escolar. En este caso en la construcción de cotidianidad en un comunidad rural de la Sierra de Chiconquiaco. Con la escuela multigrado, el Estado educador ha delineado tiempos y formas de organización locales que repercuten en las dinámicas familiares que giran en torno a la escuela. Indirectamente, el Estado delinea parte de la realidad.

9 La literatura centrada en la educación rural y multigrado ha destacado la importancia que tienen las escuelas. Se han presentado estudios sobre la incidencia recíproca entre patrones culturales comunitarios y sentidos de la cultura escolar. También aportaciones que comentan el papel histórico de la escuela como espacio para la realización de actividades religiosas, sociales y comunitarias, (Vargas, 2003; Loyo, 2012; Rockwell & Garay, 2014). Pasando a la incidencia del territorio tiene en la cultura escolar (Champolion, 2011). Hasta estudios que hablan sobre el sentido otorgado a las escuelas en los escenarios rurales (Núñez *et al*, 2013; Rockwell, 1982).

Conclusión

En La Niebla, la escuela multigrado es el único rostro permanente del Estado. Decir que la escuela multigrado es un puente entre Estado y sociedad rural es una forma adecuada de concluir esta ponencia. Este puente es real y simbólico. Es real en cuanto a la dependencia por el Estado referente a la incentivación de las dinámicas escolares. Hay una expresada necesidad por la permanencia de la escuela, no solo por su impacto cotidiano, sino porque, como puente simbólico mantiene vigentes anhelos y expectativas de desarrollo, tanto individual como comunitario. Es un tema pendiente el indagar cómo se vive en los territorios sin escuela, para poder reflexionar cuál es su verdadero impacto.

Como se mencionó, la noción del Estado como encargado de «apoyar» a la comunidad, hace que la intervención en las acciones de mejora del edificio escolar por parte instancias municipales, se vuelva una forma de medir las capacidades del Estado. Localmente se valora que el Gobierno se involucre con las necesidades que la escuela presenta: el Estado incentiva a la escuela y la escuela legitima al Estado.

Pensando más allá de lo escolar, el caso de La Niebla evidencia cómo sigue vigente la dependencia del Estado en los territorios rurales-marginados. Lo que responde a un proceso complejo, basado a una construcción histórica, no solo en la idea paternalista del Estado, sino porque las prácticas situadas de las agencias estatales establecen en el imaginario que para ciertos fines locales, no se puede prescindir del Estado.

Referencias bibliográficas

Abrams, P. (1977). «Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado» en *Revista Virajes*, Universidad de Caldas, *2*(2), 79-98.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós.

Champolion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación: El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, enero, pp. 1-13.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2010). ¿Qué es el índice de rezago social? En *Medición de la pobreza.* https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Que-es-el-indice-de-rezago-social.aspx

Consejo Nacional de Población (2013). *Índice Absoluto de Marginación 2009-2010.* CONAPO.

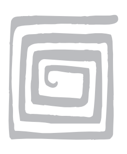
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) Artículo Tercero. México: Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf

Foucault, M. (2009). La gubernamentalidad. En Giorgi, Gabriel y Fermín Rodríguez (comp.). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida.* Primera reimpresión, pp. 187-215. Paidós.

Gupta, A. (2015). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. *Antropología del Estado* (pp. 71-144). Fondo de Cultura.

Hernández, Y., Alejandre, G., & Pineda, J. (2012). Análisis y configuración del desarrollo regional. Un enfoque desde los actores. *Espacios Públicos*, 15(34), mayo-agosto, 188-207.

Hevia, F. (2009). Relaciones sociedad-Estado: análisis interactivo para una antropología del Estado. *Espiral*, 15(45), 43-70.
Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el acto*r. El Colegio de San Luis/CIESAS.
Loyo, E. (2012). La educación del pueblo. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-187). El Colegio de México.
Mitchell, T. (2006). Society, Economy, and the State Effect. En A. Sharma and A. Gupta, *The Anthropology of the State. A reader*.
Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F., & Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy (*pp. 49-54). Universidad de Chile.
Olvera, A. (2012). Ciudadanía precaria y crisis de estatalidad democrática en América Latina: lecciones para México. En J. R. Cossío Díaz y E. Florescano, *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*. Conaculta y Universidad Veracruzana.
Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión editores.
Restrepo, E., & Escobar, E. (2004). Antropologías del mundo. *Revista de Antropología*, 3, 110-131.
Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
——. (1997). La dinámica cultural en la escuela. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología* (pp. 305-330). CLACSO.
——. (1982). «Cómo observar la reproducción» en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología* (pp. 77-96). CLACSO.
——. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía* (pp. 28-38). Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación N.º 1, enero 2004-mayo 2005. Pomares.
Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1982). 2018. «Escuela y clases subalternas» en *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 57-76). Antología. CLACSO.
Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 2(3), 1-24. COMIE.
Rossainzz, C. (2020). *La Escuela Multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la Sierra de Chiconquiaco, Veracruz. 2018-2019*. [Tesis de Maestría]. Maestría en Antropología Social, CIESAS-Golfo.
Saraví, G. (2006). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. CIESAS.
Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81415652003
Stolp, S., & Smith. S. (1995). Transforming school culture: stories, symbols, values, and the leader's role. Edpress.
Vallejo, J. (2012). *Transformaciones rural-urbanas en el contexto de la globalización: mercados de trabajo, agricultura y maquilas de confección en la Región de Ixtlahuaca-Atlacomulco*. [Tesis doctoral]. Posgrado en Geografía, UNAM.
Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadoras*. Unesco.



Educación contrahegemónica: lo político y la política

Valeria Elizabeth Córdova

«El no ejercicio de lo político nos deshumaniza, nos cosifica».
(Díaz, 2003)

La política y lo político

La necesidad de establecer una distinción entre la política y lo político está relacionada en primer lugar, con el uso ambiguo y ambivalente que con frecuencia se hace de ambos términos; y por otro lado, con la posibilidad de comprender cómo se articulan dichas esferas entre sí, con la vida social, los individuos y sus prácticas. La distinción propuesta se abordará desde tres propuestas de análisis sobre la distinción y relación de la política y lo político.

El concepto de la política se explica en relación con el poder, a su consecución, ejercicio y conservación; es propia de la vida del Estado y hace referencia a la gestión institucional y el monopolio legítimo de la fuerza para absorber la vida social y la controla. Bolívar Echeverría (2011) siguiendo a Hegel, plantea tres planos del ejercicio de la política: la sociedad natural, donde los individuos establecen relaciones de convivencia determinadas de forma «natural», constituye un nivel embrionario de la política; la sociedad civil, un nivel en el que la vida se ve permeada por los juegos de poder, al consolidarse formas jerárquicas de relacionamiento; y la sociedad política, en la que los individuos se transforman en ciudadanos como resultado de los juegos de poder.

Lo político en cambio se aloja en la vida social; Echeverría (2011) lo define como una capacidad de decidir, alterar, fundar y dar forma a la vida social. Lo político sucede en el tiempo de lo cotidiano en dos planos: el real como una actividad que prolonga un tiempo extraordinario, que prepara o completa una acción transformadora; y el plano imaginario como una ruptura radical que toma la forma de experiencias que aparentemente trascienden las leyes sociales. En síntesis, lo político corresponde a la afirmación aristotélica sobre la distinción entre el ser humano como animal político y el resto de animales.

Los planteamientos de Aristóteles también son retomados por Jacques Rancière, quien en su trabajo *El maestro ignorante* (2007, versión en español) plantea su tesis de la igualdad de las inteligencias, argumentando que la igualdad no es un ideal por

alcanzar, sino el punto de partida de las sociedades. Para el autor existe una condición de igualdad de capacidades y posibilidades, sin embargo, es la desigualdad la que se ha naturalizado a través de un sistema de jerarquías que se ha construido con base en una asignación de lugares y espacios. Figuras como la del consenso hacen que dicha asignación sea asimilada como conveniente a todos y necesaria para mantener un orden, pero la asignación esconde un proyecto homogeneizador y restrictivo.

Rancière busca comprender cómo se configuran los sujetos a partir de las experiencias sensibles, mismas que están escritas en un sistema de significaciones previamente definido; para ello elabora el concepto de *reparto de lo sensible* que define como «ese sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas. (…) fija entonces, al mismo tiempo, un común repartido y partes exclusivas» (Rancière, 2000, p. 9). El reparto de lo sensible es entonces una distribución de lugares, tiempos, espacios y actividades, la construcción de una certeza sensible que se establece como común y que refuerza una jerarquía de partes y funciones inscribiendo a los sujetos en espacios determinados.

La Policía[1] y la política[2] son formas de reparto de lo sensible, el objeto de la Policía es regular la experiencia sensible de los sujetos, haciendo que ocupen un lugar asignado en el espacio común en el que deberán cumplir actividades específicas en tiempos determinados. El concepto de Rancière implica la construcción, en calidad de legítima, de una visión del mundo que ordena la existencia. «La Policía es el conjunto de los procesos mediante los cuales se efectúan la agregación y el consentimiento de las colectividades, la organización de los poderes, la distribución de los lugares y funciones y los sistemas de legitimación de esta distribución» (Rancière, 1996, p. 40).

Por otro lado, la política es el resultado del *desacuerdo* con el reparto establecido y velado por el orden policial, la política aparece como una forma de ruptura de una estructura simbólica, y plantea una discusión e incluso una disputa respecto no solo a la experiencia sensible, sino a la posibilidad de asignarla. Figuras como el consenso son cuestionadas en busca de la producción de un nuevo *régimen estético.*[3]

Queda claro entonces, que la distinción entre la política y lo político no corresponde solamente al orden de lo conceptual, sino al de lo práctico y lo sensible. Ambos conceptos habrían acompañado la historia de la humanidad desde su origen, así «lo político es tan antiguo como el género humano, su ejercicio se remonta al encuentro primigenio cara a cara entre el hombre/mujer, primero y su par» (Díaz, 2003, p. 50).

1 En el análisis de Rancière el concepto de la Policía se acerca más a lo definido como la política por Bolívar Echeverría.

2 En el análisis de Rancière en concepto de la política se acerca más al definido como lo político por Bolívar Echeverría.

3 Este concepto se relaciona con la configuración del campo sensible en el que se desarrollaran las experiencias de los sujetos.

Chantal Mouffe (1999), desde la teoría política, plantea que ese encuentro con la otredad, el reconocimiento de que el otro existe, generó la necesidad de establecer acuerdos para la convivencia como el pudor, la justicia y la propiedad, debido a la condición antagónica originaria de la sociedad, que constituye una forma de lo político. Con base en esta condición, la autora plantea que el objeto de la política es instituir un orden en la coexistencia, afán que se refleja en un conjunto de mecanismos que se desarrollan a fin de establecer un orden.

Recogiendo los planteamientos de los tres autores citados, es posible establecer que, la política guarda estrecha relación con el Estado, sus prácticas y dispositivos para construir, conservar y perpetuar un orden; mientras que lo político se anida en lo cotidiano, y se torna más palpable en los momentos de inflexión, en circunstancias extraordinarias de disputa del orden, cuando se pone en discusión el sistema de jerarquías y se disputa la instauración de un nuevo orden de inteligibilidad.

En la educación se produce un encuentro entre la política y lo político; es un espacio absolutamente creado y regulado por el Estado que, sin embargo, produce su propia cotidianidad. La escuela es un espacio de suma complejidad, su cotidianidad está marcada por el aparataje legal y normativo estatal, y a la vez, es un lugar donde se reproduce la vida, incluso por fuera de la norma. El encuentro de la política con lo político se refleja en todas las actividades que se desarrollan en la escuela, siendo entre ellas, la enseñanza, la que revela, por el alcance de su práctica, un potencial particular para convertirse en un punto de inflexión en la construcción del *desacuerdo*.

La educación ha sido considerada por varios teóricos como un elemento fundamental para la propagación y consolidación de la hegemonía cultural, en palabras de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, la educación es una de las estructuras al servicio de la *reproducción cultural*. Dichos autores proponen que «Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 45). La violencia simbólica consiste en la capacidad de imponer valores y significados en calidad de válidos y legítimos, sin atender a las relaciones de fuerza que se esconden detrás de estos, desconociendo, por lo tanto, la dimensión conflictiva, que da como resultado el aparente consenso que otorga validez a esos significados y valores.

Educar compromete entonces, a estar consciente de todas estas implicaciones, asumir que la enseñanza constituye un proceso a través del cual se toma parte en la de construcción de sujetos. Bourdieu y Passeron sostienen en su texto *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo (1995)*, que la educación impone un conocimiento como válido y que este conocimiento, que corresponde a un mero recorte del sistema cultural, sirve para que la clase dominante asegure sus condiciones materiales de existencia y dominio, dejando claro el lugar de todos los sujetos en la estructura social.

El concepto de *autoridad pedagógica*, también desarrollado como parte de la *teoría de la reproducción social*, explica cómo el derecho de enseñar es delegado al maestro y a las instituciones educativas, que con base en esa legitimidad se atribuyen también, la posibilidad establecer medidas y normas para juzgar el avance y las formas de adquisición de conocimientos. Estas formas de calificar y cualificar el proceso de aprendizaje se traducen en formas de recompensa y sanción; sin embargo, los autores aclaran que el *capital cultural*[4] es un factor determinante en las posibilidades, tanto de educadores como de educandos, de adaptarse al sistema cultural; cuando se sanciona a quien no sigue un ritmo de aprendizaje o a quien no aprende lo que debe aprender, lo que realmente se está sancionando es la pertenencia a una clase social. Se habla entonces de una «profecía autocumplida» en la que las clases bajas no pueden acceder al capital cultura cuya adquisición está monopolizada por las clases dominantes.

Toda esta discusión planteada por la *teoría de la reproducción social*, respecto al rol del enseñante como un *agente homogeneizador*, es fundamental en la asimilación de la estructura de valores y significados, que se adquieren como universalmente válidos; sin embargo, es preciso reconocer que en toda la teorización de Bourdieu y Passeron, al sujeto docente, se le está negando una condición que no solo es parte de su formación profesional, sino de su humanidad, la capacidad de agencia y la posibilidad de estar en desacuerdo y de construirlo. En el siguiente apartado se presenta el caso de análisis, corresponde más que nada a una descripción del material disponible sobre el proceso de educación próximo a cumplir veinte años de existencia.

Escuela Mujeres de Frente[5]

Desde hace algunas décadas, la educación se ha rodeado de conceptos como eficacia, eficiencia y calidad. Estos forman parte de un discurso global empresarial, que ha logrado desplazar los objetivos propios de las naciones, para poner todos los sistemas educativos a trabajar en función de alcanzar una educación estandarizada que, sin embargo, tiene espacio para la diversidad, respeta los diferentes sistemas culturales y busca mejorar condiciones socioeconómicas. El mundo lleva embarcado más de treinta años en este proyecto educativo mundial, sin que se pueda declarar un objetivo logrado.

En medio de este proceso de consolidación de modelos educativos empresariales, se hace necesario buscar espacios que no solo muestren alternativas educativas, sino que resulten ser prácticas contrahegemónicas concretas, comprobadas y

4 Este concepto es definido por Bourdieu y Passeron, como las formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene un individuo y que lo sitúan en un nivel jerárquico superior dentro de la estructura social.

5 En la información de su página web, Mujeres de Frente se identifica como un colectivo, una comunidad de cooperación y cuidado, y como un lugar de encuentro y cooperación antipunitivista feminista.

replicables. Mujeres de Frente se autodefine como «una comunidad de cooperación y cuidado entre mujeres excarceladas, familiares de personas en prisión, mujeres presas y no presas, comerciantes autónomas callejeras, trabajadoras del hogar, investigadoras en ciencias sociales y artes, niños, niñas y adolescentes, afectadas por los poderes punitivos privados y del Estado» (Mujeres de Frente, 2020).

La primera apuesta de la organización es movilizar la idea de que las cárceles constituyen un dispositivo de administración de la pobreza (Frente, Mujeres de Frente, 2019). Esta afirmación se sustenta en relación con el tipo de delitos cometidos ya que «la inmensa mayoría de las mujeres presas, lo están por delitos menores vinculados al narcotráfico» (Mujeres de Frente, 2019). Lo que evidencia es que hay una necesidad presumiblemente económica que motiva la vinculación a este tipo de actividades, con lo que se puede concluir que, a través del sistema penal, en estos casos, el Estado condena la pobreza a través del repudio al delito.

La motivación para el trabajo con la cárcel de mujeres, aparece tras identificar un vacío, cuando se producen varios motines en centros de reclusión. Estos fueron percibidos por la organización como una interpelación por parte de quienes deberían ser considerados parte de los procesos revolucionarios y que, sin embargo, son sujetos de exclusión social, para quienes la cárcel no significa rehabilitación y reinserción social,[6] sino una marca que los excluye, incluso dentro de movimientos de la izquierda tradicional. La organización percibió que pesaba sobre la pobreza una segmentación de la misma que, además, se transmite una estigmatización a las familias de las mujeres encarceladas.

La escuela surgió a partir de una necesidad de las mujeres que, debido al indulto del 2008, salieron de la cárcel. Ellas comentaron con la organización que uno de los problemas que tenían era la falta de estudios por lo que plantearon la idea de que se abra una escuela y así empezó todo. Muchas mujeres también provienen del trabajo informal, doméstico, construcción y sexual, lo cual solo muestra la diversidad de la composición del colectivo.

La propuesta fue construida no solo buscando un proceso de aprendizaje, sino tomando en cuenta las ocupaciones de las mujeres, así propuso avanzar en forma de sesiones que las mujeres podían tomar con base en la disponibilidad de su tiempo y también a su sentir ya que las actividades a las que se dedican pueden ser física y emocionalmente desgastantes. Las mujeres se enfrentan a realidades que no pueden ser obviadas en pos de un proceso educativo, «por ejemplo, porque sus jefes de la casa donde trabajan las han tratado muy mal, o así, entonces llegan y lo que necesitan es un espacio

6 Esta percepción se ve reforzada en los testimonios de tres mujeres: «La cárcel es del infierno porque no hay rehabilitación», «las cárceles nunca han sido, ni son, ni serán para rehabilitarse. Te encierran y se destruye toda la familia, tal vez para siempre».

de contención más que un espacio de escuela» (Mujeres de Frente, 2016). La propuesta de educación resultó ser flexible, que acompaña sus vidas y se integra a su cotidianidad.

En un registro audiovisual publicado en 2016, se sigue con énfasis particular la historia de Blanca Paucar.

> Yo era de las personas que pensaba para qué voy a aprender a leer y a escribir; pero cuando llegué a la escuela, todo fue distinto, todo fue diferente. Siempre nos han puesto de que el hombre es el que trabaja, el hombre es el que trae, la mujer no hace nada, ella solo pasa en la casa, entonces no debe aprender. (Paucar, 2016)

Así mismo, se recogen los comentarios de varias mujeres insertas en el proceso: «Vengo acá a estudiar, quiero superar, y *dentrar* al colegio», «Que ahora si una persona sin estudio en el Ecuador no vale nada», «Salir adelante para que mis hijas digan 've mi mamá' así que tenga avanzadita la edad, pero ella sigue adelante», «A una con un estudio es *más mejor*, puede enfrentar en donde quiera, pero sin saber leer no se puede enfrentar de ninguna manera», «Me casé muy niña, no tuve ese momento de disfrutar de seguir estudiando, de vivir un mundo de estudio, de capacitarme, pero nunca es tarde».

En las palabras de todas las mujeres se percibe una firme intención de seguir en el proceso, el estudio ha sido asimilado como parte importante de sus vidas, e incluso la vinculan a la imagen que quieren proyectar a sus hijos y confían en que su relación con otras personas se modifica a partir de los conocimientos que adquieren. Esto se debe a que es un sistema estructurado en torno a las necesidades de las asistentes

> Ellas vienen con ideas muy fijas, —quiero aprender esto, sobre todo, las que cuando les preguntas, bueno, ¿y por qué quieres venir a la escuela? Entonces, uno es —quiero aprender a leer—, —quiero aprender escribir y quiero aprender matemáticas—. Eso ya está, porque ellas son las que definen y eso es lo que quieren, lo otro, lo vamos construyendo aparte de la propia vida de esas mujeres en particular, y en la negociación con el currículo oficial porque ya tienen que pasar el examen. (Mujeres de Frente, 2016)

La propuesta pedagógica también se construyó en el andar. Se fueron incorporando métodos que involucrasen elementos concretos para el aprendizaje, para facilitar un acercamiento al conocimiento, que implique también el movimiento y el uso de destrezas que las mujeres tienen aprendidas y desarrolladas. No se invalidan sus conocimientos previos, estos son incorporados de diversas formas, en distintos momentos, ya sea en el comedor o en la construcción de un huerto, conocimientos y saberes son puestos en un mismo nivel de validez.

Una práctica contrahegemónica

Es posible que dentro del sistema educativo reglamentado por el Estado, las prácticas contrahegemónicas se encuentren en pequeños intersticios y no tan mani-

fiestas como en el proceso descrito. Cabe aclarar que se está empleando la noción de contrahegemonía descrita por Chantal Mouffe (1999), cuando se refiere a la desarticulación de prácticas y discursos hegemónicos, un proceso que busca la consolidación de una voluntad colectiva a fin de conformar un bloque histórico que asuma la tarea de transformar las instituciones sociales.

La propuesta educativa de la Escuela Mujeres de Frente constituye una forma no solo alternativa, sino que contiene un claro contenido político como fondo del proceso. Sin embargo, es necesario distinguir que el proceso político no tiene que ver con un mero trasfondo ideológico, sino que es un trabajo de educación que se puede enmarcar dentro de lo que en la primera parte del texto hemos considerado como lo político. Una educación construida desde lo cotidiano, que pone en primer lugar las necesidades que el sujeto determina con base en su experiencia vital, muestra que no solo posible sino necesario, replantear los objetivos educativos que se persiguen. Los mismos que como se mencionaba párrafos atrás, están centrados en alcanzar metas impuestas en lugar de comprender y pensar el tipo de educación que necesita una sociedad concreta.

Si lo cotidiano es el espacio de lo político, donde se gestan los momentos sociales extraordinarios, un modelo educativo que apele como punto de partida a la cotidianidad de los sujetos, se está afirmando como parte de lo político. Constituye la materialización de una capacidad de estar en desacuerdo con la estructura de significaciones asignadas. Solo este tipo de educación puede conseguir un elemento primordial, que es la esencia del proceso de Mujeres de Frente: «el deseo es importante —porque— el mundo a veces es muy duro para las mujeres, entonces llegan y llegan desarmadas».

Una de las frases que refleja la relación que las mujeres construyen con su proceso de aprendizaje, expresa: «En ella veo cada día su entusiasmo, su dedicación, a veces me dice —no tengo para el pasaje, pero me vine caminando» (Escuela Mujeres de Frente, 2016). Esto solo sucede cuando quien aprende ha logrado asimilar la educación como parte integral de su vida, y esto solo sucede cuando lo aprendido tiene utilidad más allá de las actividades académicas y se transforma pragmáticamente en una forma de construir de formas distintas las relaciones con la familia y la comunidad.

Es posible incluso comprender que el aprendizaje no constituye un fin, sino una forma de fortalecer la agencia del sujeto, para que sus relaciones sociales marcadas por una asimetría, puedan empezar a ser discutidas a nivel individual y comunitario. La construcción de formas significativas de autonomía se refleja en la sensación de independencia y en la seguridad para llevar a cabo acciones cotidianas.

> Algo que yo aprendí aquí es la perseverancia. Cuando yo llegué aquí, no sabía nada, absolutamente nada. Hoy ya puedo coger carros, puedo buscar la guía de direcciones,

> hoy ya puedo desenvolver mucho. Yo era una de las personas que nunca podía mirar a otra persona a los ojos, siempre era como que sentía vergüenza, como (…) diciendo… a través de mis ojos van a ver que yo no soy nada, y que no valgo nada, y siempre agachaba la mirada (…) Para nosotros fue duro aprender la danza contemporánea, porque ahí usted trabaja más con cuerpo, así, ejercicios; conoce, trabaja, los ejercicios son de las miradas… ¡Qué duro es! Esa parte fue la más dura para mí, poder mirar; o sea, con la mirada lo dice todo, lo que hay dentro de usted. Entonces, ¡chuta! uno dice ¡No!, mejor me esquivo mi mirada… Ahí aprendí, yo ahí supe, que yo también valía mucho como persona, como mujer. (Paucar, 2016)

La contraparte del proceso son las mujeres que han decidido acompañar. Si bien la enseñanza implica un rol activo, eso no significa que solo sea la voz de la autoridad pedagógica la que se deba escuchar. Al respecto Rancière trabaja la propuesta aristotélica sobre lo que significa tener voz y tener palabra. Lo que sucede en la Escuela Mujeres de Frente, no es una disputa por la posesión de la palabra y la asignación de la voz, es una construcción de posesión individual de la palabra, que se suma en una palabra colectiva. La voz es un sonido que lo hacen incluso los animales, mientras que la palabra implica un reconocimiento del otro como la contraparte igual de un diálogo. Este acompañamiento permite pensar la función de los maestros en los sistemas educativos convencionales, recordando la afirmación de Bourdieu donde los describía como agentes homogeneizadores que ayudan en la reproducción del sistema social hegemónico. Cabe someter a debate la conciencia que él y la enseñante tiene sobre su práctica.

La experiencia de todas estas mujeres muestra la potencia de las transformaciones, que tienen alcance en lo cotidiano. Nos recuerda que para establecer disputas en el plano de la política, es preciso construir a partir del desacuerdo; cuestionar los mecanismos como el falso consenso y, sobre todo, disputar, lo que hay en los individuos, en calidad de sentido común. Las verdaderas disputas a nivel individual, se producen en este nivel, el sentido común debe ser resquebrajado, profundamente interpelado para alterar la estructura sensible del sujeto.

> Si aprendimos algo es que las luchas se consiguen también en la vida cotidiana y que son pequeños pasitos que hacen la vida más feliz (…) Nosotras comprendimos, creo, que la transformación pasa también en la vida cotidiana, y en espacios pequeños, y en transformaciones pequeñas, y esas también son súper políticas. (Escuela Mujeres de Frente, 2016)

La apuesta por lo comunitario está presente en todo el proceso, no se trata solo de otra forma de construir subjetividades, el proceso revela diversos niveles de pertenencia, partiendo por el núcleo familiar y alcanzando identidades más complejas como el género.

«Nos enseñan que nosotros como mujeres valemos, y no debemos dejarnos de estropear, no debemos dejarnos humillar, no debemos permitir que nos peguen nuestros esposos, no debemos dejar ser faltas del respeto… y a ningún esposo le va a gustar que eso le enseñen».

«Soy madre, soy casada, también atiendo a mis hijos trabajo y estudio, asimismo muchas mujeres pueden hacer lo mismo».

«Qué estudien, porque sí vale la pena y sí podemos, no importa la edad».

«Vean señoras, si no tienen terminado la escuela, les invito acá, hay una escuela que yo andaba buscando».

«Compañeras, con todo el orgullo de mujer, de madre, de abuela, de suegra… que todos podemos salir adelante, no importa que estemos con edad o sin edad, o más jóvenes o de edad que yo tengo. Es mi orgullo yo decir: —es que yo sí voy a salir adelante—. Y ustedes también pueden salir adelante y seguir estudiando». (Escuela Mujeres de Frente, 2016)

Comprender cómo se mueve la enseñanza entre las esferas de la política y lo político, significa pensar en las diferentes formas que puede tomar la actividad de enseñar. Esta conciencia plena de la labor docente puede significar el paso, de ser un agente de la reproducción social a interpelarla y fortalecer el desacuerdo, donde surge lo político. Sin embargo, y como se ha mencionado al menos un par de veces a lo largo del texto, es preciso trabajar al nivel de lo cotidiano y del sentido común, donde se asientan los valores y las creencias mejor asimiladas por los individuos. No es suficiente, entonces, que se reestructuran los sistemas educativos y los planes de formación docente. Los maestros deben comprender todos los planos de su labor, porque tienen clara la relación con la política, mientras se mueven en lo político sin advertir que podrían siempre estar a punto de quebrar el orden de lo sensible.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo.* Fontamara S. A.

Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en tanto que socialización política. *Reflexión Política Vol. 5*, 49-58.

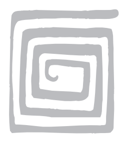
Echeverría, B. (2011). Lo político y la política. En B. Echeverría, *Bolívar Echeverría, ensayos políticos* (págs. 169-179). Ministerio de Coordinación de la Política.

Frente de Mujeres. (11 de febrero de 2016). Escuela Mujeres de Frente. Quito, Pichincha, Ecuador.

___. (16 de agosto de 2019). Mujeres de Frente. Quito, Pichincha, Ecuador.

___. (25 de agosto de 2020). *Mujeres de Frente.* https://mujeresdefrente.org/

Mouffe, C. (1999). *En torno a lo político.* Paidós.
Paucar, B. (11 de febrero de 2016). Mujeres de Frente.
Rancière, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía.* Nueva Visión.
___. (2000). *El reparto de lo sensible.* LOM.
___. (2007). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Libros del Zorzal.



Interculturalidad, formación docente y políticas públicas en Argentina. Un análisis de experiencias formativas indígenas en la provincia de Santa Fe, Argentina

María Claudia Villareal[1]

Introducción

Este artículo deriva de un proyecto mayor que se inscribe en el Programa de Antropología y Educación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu; FHyA; UNR). Desde la década de los noventa se viene desarrollando un espacio colectivo de formación en la investigación y en prácticas de participación alrededor de problemáticas socioeducativas desde un *enfoque etnográfico* en tanto construcción teórico-metodológica. Lejos de adherir a aquellas perspectivas que consideran a la etnografía en términos de una técnica, una herramienta que permite conocer la realidad sin mediaciones y que puede ser utilizada autónomamente, nos posicionamos siguiendo las propuestas de la teoría crítica y los aportes de la línea de estudios de Antropología y Educación (Rockwell, 2001, 1987, 1985; Neufeld, 2000; Achilli, 1987). Este enfoque supone el relacionar y articular las distintas dimensiones en que se inscriben las problemáticas a investigar como el contexto sociohistórico general, las políticas educativas de la época, el contexto local e institucional, las biografías de los sujetos involucrados en las prácticas. Es decir, las relaciones y procesos que se analizan salvaguardando de este modo, las posibles reducciones que pudieran producirse.

Desde esta mirada, el concepto de *vida cotidiana* se constituye en un foco importante para comprender este enfoque porque permite captar el movimiento hete-

1 Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina). Magíster en Antropología Social (FLACSO, Argentina); Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO, Argentina); Licenciada en Ciencias Sociales (USAL) y Profesora de Historia. Docente en las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Antropología de la FHyA de la UNR y en Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Rosario (Santa Fe). Integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU, FHyA, UNR) y de la Red de Antropología y Educación (RIAE). Investiga problemáticas del campo de la Antropología y Educación vinculada a los procesos de educación indígena y de formación docente intercultural en la Provincia de Santa Fe. Ha participado y presentado trabajos en distintos congresos nacionales e internacionales, organizando y coordinado seminarios, encuentros, jornadas y ha integrado comisiones académicas de diferentes publicaciones. Email: m_clau_diav@hotmail.com

rogéneo, a veces conflictivo y contradictorio de los procesos de la vida social (Achilli, 1998; Ezpeleta & Rockwell, 1987; Heller, 1972). Achilli (2010), continuando la línea de Rockwell considera que los procesos de «co-construcción cotidiana» de las prácticas y relaciones escolares constituyen procesos de interacción que implican procesos de construcción de las identidades de los sujetos, a través de la captación de los movimientos, los cambios, la mutabilidad con que se producen las identificaciones. Para la autora, tales procesos son heterogéneos y contradictorios en el sentido que se van entrecruzando prácticas y relaciones con las trasposiciones simbólicas que van surgiendo en la interacción entre la propia representación y la de otros, implicando conflictos y negociaciones propias de las luchas entre los diferentes intereses, significaciones y legitimaciones en juego (Achilli, 2010).

En este trabajo se estudian diversas *experiencias formativas* vinculadas a la educación indígena en la provincia de Santa Fe, Argentina. En primer lugar, se historian y describen las políticas públicas referidas a la *interculturalidad* en el contexto nacional desde los años noventa. Luego, se focaliza en las construcciones interculturales documentadas hasta la actualidad a partir de indagaciones realizadas con comunidades indígenas, particularmente con los pueblos qom *(toba)* y moqoit *(mocoví)*[2] en diferentes espacios del territorio provincial. A continuación, se centra en la descripción y análisis de un programa ministerial de formación docente desarrollado entre los años 2017 a 2019 destinado a la profesionalización y competencia para el ejercicio de la docencia en la jurisdicción de las y los maestros bilingües y maestros artesanos (idóneo aborigen).[3]

Atendiendo a que en el marco de la implementación de una política pública suceden distintos y complejos procesos de apropiación y resignificación de la misma por parte de los sujetos involucrados, se identifican algunos núcleos clave que remiten a experiencias de construcción de *interculturalidades en acto* (Achilli, 2003) en el ámbito de la cotidianidad del desarrollo del mismo. Se considera que en tales instancias se entrecruzan distintos intereses, perspectivas, propuestas y se producen conflictos, consensos y contradicciones entre los distintos sujetos colectivos y al interior de cada uno de ellos. Finalmente, se abre a la reflexión en torno a los sentidos que constituye para las trayectorias formativas e identitarias de los maestros idóneos indígenas[4] el transitar un espacio formativo en el marco de una política oficial indigenista. Se entiende que tales procesos se entrecruzan con las luchas históricas de los propios pueblos indígenas por el territorio, por la salud, por la vivienda, por el reconocimiento de sus formas de

2 En el presente trabajo se usarán indistintamente qom/ toba y moqoit/ mocoví.

3 Los maestros idóneos, auxiliares docentes o maestros bilingües son los encargados de dictar clases de lengua y artesanía en las escuelas con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Santa Fe.

4 Los maestros idóneos, auxiliares docentes o maestros bilingües son los encargados de dictar clases de lengua y artesanía qom en las escuelas con modalidad de EIB en la provincia de Santa Fe.

organización sociopolíticas, sus cosmovisiones y por la educación, pudiendo constituir *procesos etnopolíticos* en los que se configuran y reconfiguran *identidades indígenas* en tanto expresan las luchas por el reconocimiento y conquista de sus derechos.

Políticas interculturales en las últimas décadas

Las políticas interculturales en el contexto latinoamericano, surgen durante la década de 1990 en el contexto de transformaciones socioeconómicas generales junto a reformas constitucionales y de los sistemas educativos. En Argentina, un país que históricamente desconoció a su población indígena la reforma constitucional de 1994[5] y la Ley Federal de Educación de 1993[6] brindan marcos legales para el reconocimiento de propuestas educativas específicas. En tal sentido, durante esos años las poblaciones indígenas fueron objeto de políticas compensatorias a través del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a partir de programas especiales fundados en el cálculo de una gestión educativa focalizada.

A partir de la Ley Nacional de Educación N.º 26206[7] del año 2006, la «Educación Intercultural Bilingüe» (EIB) queda regulada en el sistema educativo nacional argentino como una de sus ocho modalidades. Si bien existían en diferentes provincias de la Argentina escuelas y experiencias diversas de interculturalidad, la incorporación a la Ley de Educación Nacional le otorgó un marco jurídico en el sistema educativo. Resulta interesante considerar la citada ley solo en el capítulo dedicado a la EIB se menciona a la interculturalidad. Si bien se entiende que la propuesta de las modalidades se distingue de la perspectiva compensatoria anterior, en la que determinados grupos son identificados como depositarios de una política específica con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, el hecho de que solo se dirija a los indígenas, excluye a otros grupos como estudiantes migrantes y a los no-indígenas, es decir, a la población en general. Más bien, consideramos a la *interculturalidad* desde una perspectiva teórica crítica que reconoce la importancia de atender a las particularidades que en cada contexto definen las relaciones entre conjuntos, agrupamientos o comunidades, en las que resulta fundamental atender a los atravesamientos de poder y desigualdad para pensar la forma en que se configuran las relaciones entre los grupos (García *et al.*, 2015).

Pueblos indígenas y políticas educativas en la provincia de Santa Fe

Según el Censo del Bicentenario Pueblos Originarios/ Población, Hogares y Viviendas (INDEC) de 2010, el 1,5 % de la población de la provincia de Santa Fe se

5 Texto completo: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf
6 Texto completo Ley N.º 24195: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm
7 Texto completo: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

reconoce indígena; se trata de 48 265 personas sobre un total de 3 194 537 habitantes. El 29,3 % de esos 48 265 habitantes se autorreconoció perteneciente al pueblo qom, el 27,9 % al moqoit y el 11,9 % al guaraní. Es decir, los pueblos indígenas con mayor presencia demográfica en la provincia de Santa Fe son los qom (14 089 habitantes) y los mocovíes (13 466 habitantes). También hay poblaciones indígenas que se reconocen como pertenecientes al pueblo mapuche (3084) quechua (2105), comechingón (1943), diaguita-calchaquí (1616) y de otros pueblos (6201).

En la provincia de Santa Fe[8] habitan diferentes comunidades indígenas. La mayoría pertenecen a la familia lingüística Guaycurú (qom y moqoit) y en menor medida tupí guaraní, guaraní, calchaquí, aimara y mapuche, atravesados por contextos de pobreza y desigualdad social, en los que se encuentran diferentes adscripciones identitarias.

La problemática de la educación para niños y jóvenes indígenas en la jurisdicción se inscribe en procesos históricos de transformaciones estructurales que se iniciaron en los años setenta y se consolidaron dos décadas más tarde a nivel nacional y mundial. El neoliberalismo de los 90 produjo el corrimiento del Estado como protagonista de políticas públicas hacia los sectores económicos privados, asociados estos a organismos internacionales que tuvieron una marcada intervención en la esfera política-económica interna de los Estados latinoamericanos. Estas transformaciones provocaron un quiebre en las instituciones, el debilitamiento de lazos sociales y la profundización de las desigualdades. En tal contexto se sitúan los reclamos de los pueblos indígenas a través de proyectos etnopolíticos (Martínez & Villarreal, 2013).

Es así que en la década de los 90, se crean tres escuelas interculturales bilingües, fruto de las demandas de los pueblos indígenas por sus derechos y las normativas y legislaciones que se propagan en la época. Entre 1990 y 1992 se conformaron tres escuelas primarias con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe: la N.º 1344 Taigoye' y la N.° 1333 Nueva Esperanza, en la ciudad de Rosario para niños qom, y la N.º 1338 Com-Caia, en Recreo para niños mocovíes (Achilli, 2010).[9] También, en el año 1993 se sanciona la Ley Integral 11078 de Comunidades Aborígenes que contempla el reclamo de los pueblos indígenas respecto a la devolución de las tierras, el respeto a los sistemas de salud, los sistemas de creencias, la lengua y sus costumbres.[10]

8 La provincia de Santa Fe está ubicada en la región Centro-Este de la República Argentina, al sur del continente americano, con una superficie total de 133 007 km². En su eje norte-sur, tiene una longitud de 720 km y en su eje este-oeste alcanza los 380 km. Está dividida políticamente en 19 departamentos y su ciudad capital es Santa Fe de la Vera Cruz.

9 Fueron creadas por Decretos N.° 3346/90 (Escuela N° 1333) y N.° 2200/98 (Escuela N.° 1344) y por Ley N.° 10701 del año 1991 (Escuela N.° 1338).

10 La Ley reconoce a las culturas y lenguas toba y mocoví como valores constitutivos del acervo cultural de la provincia; se considera prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamiento de las comunidades aborígenes, de manera que posibiliten el acceso a una educación intercultural y bilingüe en los distintos niveles educativos.

Figura 1
Ministerio de Educación, Programa Mapa educativo

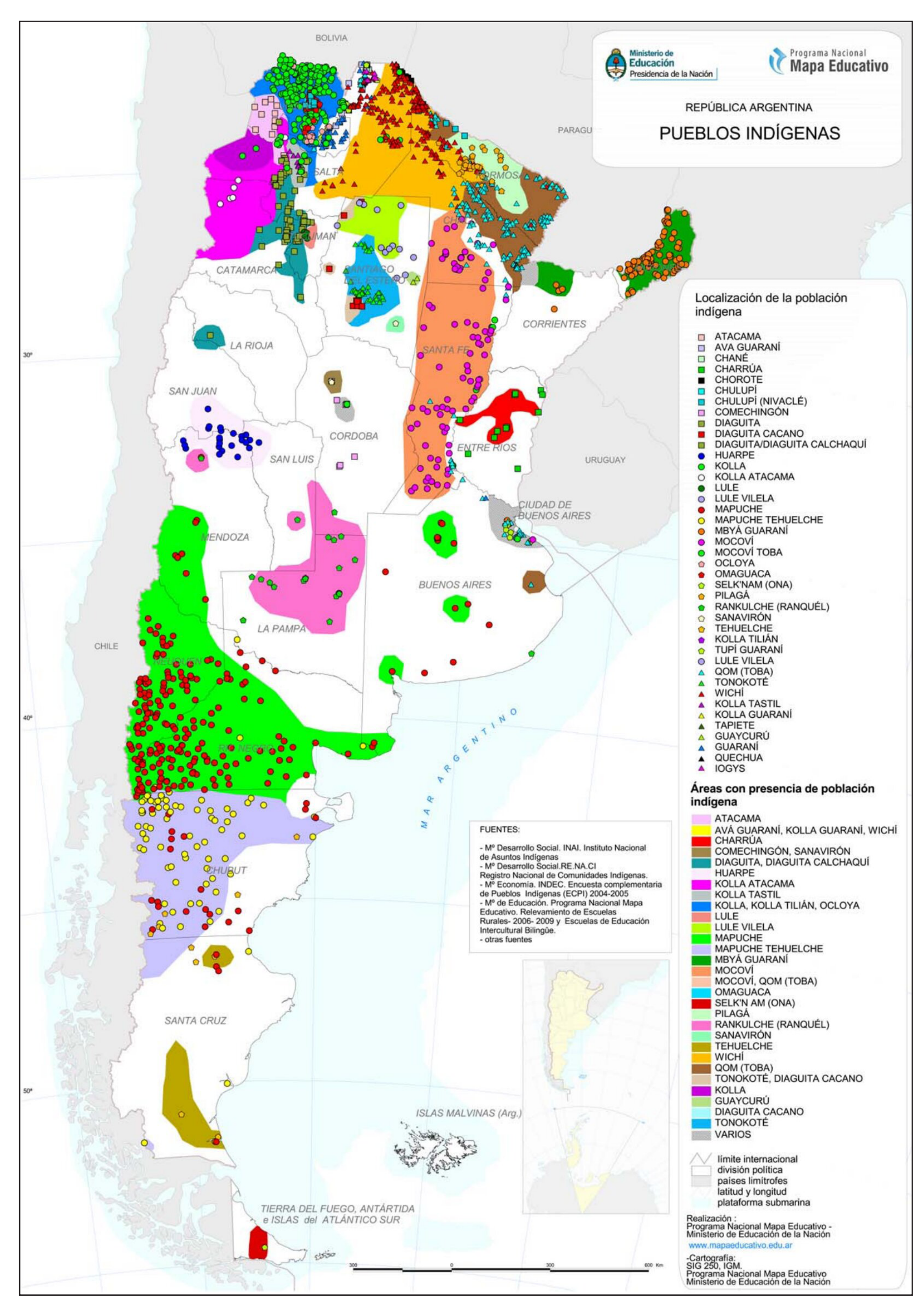
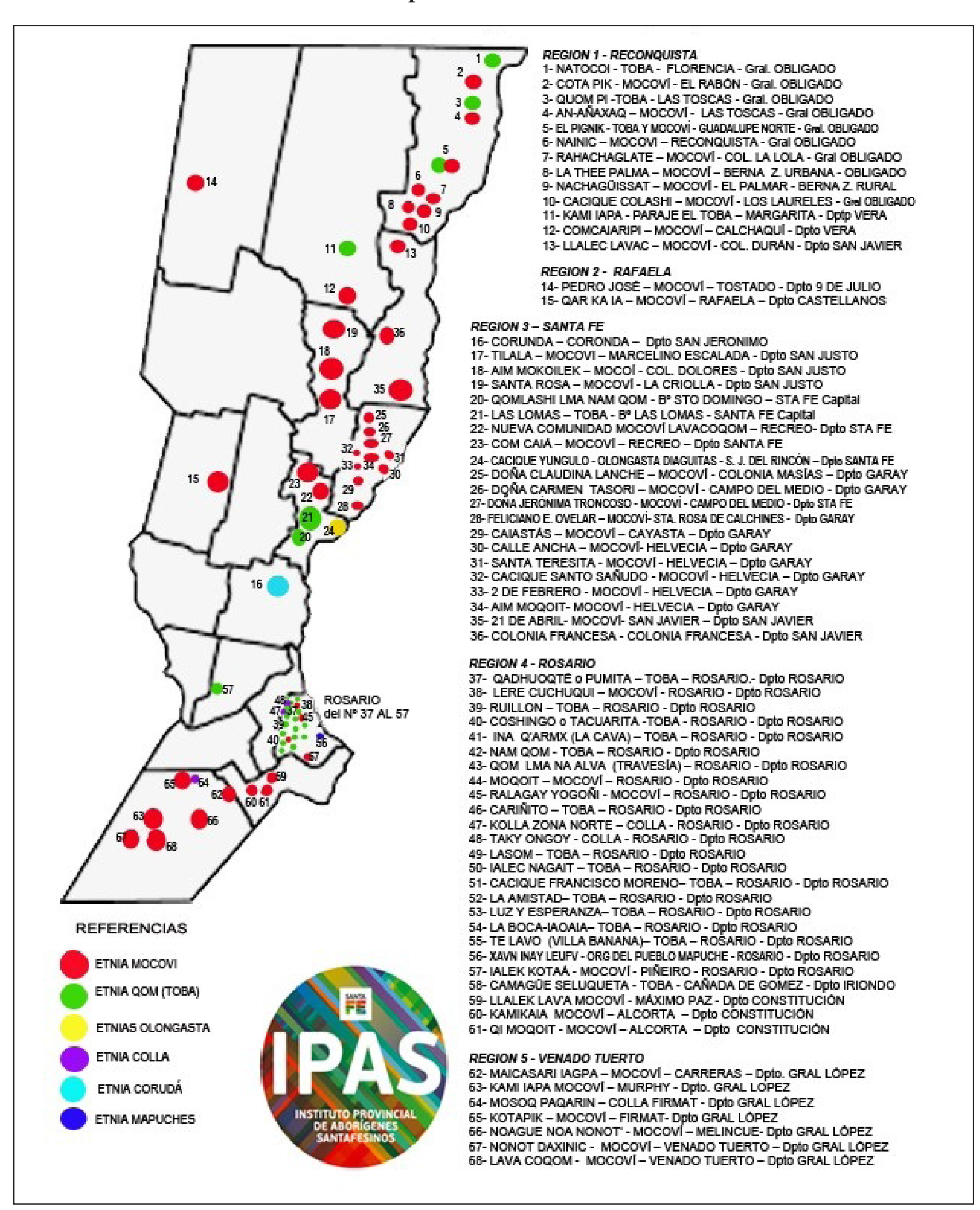


Figura 2
Ubicación geográfica de las comunidades indígenas en la provincia de Santa Fe



Fuente: Gentileza IPAS

Las políticas provinciales durante esos años consistieron fundamentalmente en el sostenimiento de cargos rentados a los maestros idóneos de lengua y artesanía qom y mocoví de las tres escuelas primarias con la modalidad de EIB y en la distribución y asignación de las becas estudiantiles nacionales a estudiantes en el ámbito provincial a través del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI),[11] con el fin de garantizar el acceso a los distintos niveles de formación.[12] Años más tarde, el Decreto 1719[13] del año 2005, si bien significó para las comunidades un gran logro normativo en relación con la reglamentación, organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, ha resultado escaso el nivel de implementación de los postulados de su articulado en acciones y avances concretos, motivando diversas demandas por parte de los colectivos indígenas.[14]

Experiencias formativas interculturales contemporáneas

Desde nuestra perspectiva, analizar *experiencias formativas* implica considerar que las mismas suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos —escolares, familiares, laborales, barriales, políticos— en los que se configuran específicas lógicas de intercambios y apropiaciones. Experiencias que son formativas porque se configuran en relaciones sociales que siempre son pedagógicas en el sentido amplio que le ha dado Gramsci (1983) dado que se expresan en toda la sociedad entre los distintos sujetos y en distintas escalas entre sujetos que coparticipan en espacios cotidianos. En este sentido, la noción de experiencias formativas permite dar cuenta de los múltiples procesos de apropiación vividos por los sujetos en determinados ámbitos atravesados por las condiciones y límites de un tiempo histórico (Villarreal *et al.*, 2018).

La provincia de Santa Fe, durante el periodo 2007-2019 fue gobernada por el Frente Progresista Cívico y Social (FPCyS).[15] Desde la política educativa y el Plan

11 Creado por la Ley 23302 (1985) sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes.

12 Con el correr de los años, el sistema de becas se fue desgastando, si bien se efectivizaban los otorgamientos de las mismas, el dinero llegaba con retraso a los estudiantes, situación que se profundizó con las crisis de 2001 (Mombello, 2002).

13 Texto completo: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

14 Las principales demandas se referían el reconocimiento y la creación de nuevos cargos para docentes «idóneos» de lengua materna y de artesanía; la permanencia del personal directivo, docente y no docente como un modo de dar continuidad a los procesos que se iban generando; el trabajo en el aula en pareja pedagógica con maestros no-indígenas en el marco de una planificación integral; el avance en la confección y reconocimiento ministerial de una la *currícula* intercultural.

15 Esta alianza política de centroizquierda surgida en 2006 y ahora existente solo en la provincia de Santa Fe, originalmente estuvo integrada por los varios partidos: Socialista, GEN, Unión Cívica Radical, Movimiento Libres del Sur, Coalición Cívica para la Afirmación de una República Igualitaria (CC-ARI) y Partido Demócrata Progresista.

Estratégico Provincial Visión 2030,[16] se entendió a la educación como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano.[17] Los principios que orientaron la política educativa provincial durante esos años concibieron tres principios de forma interrelacionada e interdependiente.

El eje escuela como institución social reconoce su inserción en el entramado de espacios sociales que componen un territorio y una comunidad. Invita a revisar su historia críticamente para que en el presente, en tanto constructora de subjetividades, sea protagonista de procesos de apertura hacia el entorno y promotora de participación, solidaridad, diálogo e igualdad en la sociedad del futuro. Inclusión socioeducativa supone la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten la inserción social, apelando a la necesidad de un currículum que pueda contemplar los intereses de todos, incluyendo los de los menos favorecidos. Por último, calidad educativa se refiere a la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, contempla a la educación como tarea compartida, que implica interacciones y diálogo continuo entre diferentes actores, contextos y organizaciones.[18]

Para la implementación de estos principios, se diseñaron diversos programas ministeriales. En relación con la educación indígena, la modalidad de EIB careció de un área específica dentro de la estructura del Ministerio de Educación, aunque en el último gobierno del Frente (2016-12019) se desplegaron algunas iniciativas específicas en materia de EIB.

En el año 2016, por iniciativa de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos, dependiente de la Secretaría de Educación, se creó por primera vez un Equipo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con el fin general de «promover la EIB desde la perspectiva pedagógica-didáctica y enfoque intercultural haciendo visible los tres ejes de la política educativa provincial». Entre sus principales acciones se destacan la creación de una Mesa Provincial de Educación Intercultural Bilingüe cuyos objetivos fueron «constituir un espacio sobre los temas que competen a la EIB, siguiendo un orden de prioridades atendiendo los derechos de los pueblos indígenas». La misma fue integrada por representantes del Ministerio de Educación, del IPAS y por miembros de pueblos indígenas seleccionados desde sus organizaciones y por sus conocimientos y experiencias en las comunidades y en educación intercultural. También, se incorporaron diecinueve escuelas primarias y secundarias de

16 Texto completo: https://www.santafe.gov.ar/archivos/PEP.pdf
17 Fuente: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191402
18 Fuente: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282

la provincia a la modalidad por Resolución Ministerial N.° 1188 sumándose así a las cinco ya existentes,[19] y se aprobó un programa de profesionalización para maestros idóneos indígenas que describiremos y analizaremos a continuación.

Acerca de un programa de profesionalización de maestros idóneos indígenas. Consideraciones preliminares

Por Resolución N.° 1629/17 el Ministerio de Educación avaló el denominado Ciclo de Formación Complementaria para la Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas / «Educador Intercultural Bilingüe Indígena» (EIBI): «*Programa de Profesionalización de los Maestros idóneos indígenas: Educador Intercultural bilingüe (EIBI)*» dirigido a maestros idóneos bilingües que se encontraban dentro del sistema educativo y que no poseían formación docente y a representantes de las comunidades de pueblos originarios, reconocidos por el IPAS, a los efectos de formar futuros docentes de idiomas o artesanos para el ingreso al sistema educativo.[20]

En su fundamentación, el Programa se propuso como objetivo reconocer y construir conocimientos y saberes para una intervención pedagógico-didáctica desde un enfoque intercultural donde dialoguen los conocimientos propios de los pueblos indígenas con los conocimientos «occidentales», fortaleciendo el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas y haciendo visible los ejes de la política educativa provincial: calidad, inclusión y escuela como institución social. Enunciaba también que el mismo se constituía en una respuesta del Estado a los educadores indígenas para acceder a una formación docente sistemática y específica que validaba los conocimientos y saberes construidos a través de su experiencia docente, e instalaba el espacio para la concreción de un diálogo entre conocimientos y saberes para la educación intercultural bilingüe.

La propuesta recuperaba antecedentes de normas nacionales y provinciales, pretendiendo brindar a los cursantes, en una primera instancia, la posibilidad de reconstruir y sistematizar el conocimiento adquirido en las aulas y en otros espacios formativos a través de la acreditación de saberes pedagógicos y/o propios de su cultura y su lengua, y la reflexión crítica de la práctica educativa intercultural bilingüe. A su vez, y en articulación con este, en una segunda instancia, el ofrecer un trayecto de formación docente inicial, respetando los tres campos del conocimiento que contempla el diseño provincial de los profesorados de formación docente: de la formación

19 1344 «Taigoye'» y 1333 «Nueva Esperanza» (Rosario); 1338 Com- Caia (Recreo); 1304 «Paz, pan y trabajo» (Santa Fe); N.º 6173 (Campo 94).

20 Subportal de Educación. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=217970&pics=0

general, de la formación específica y de la formación de la práctica, de acuerdo con el perfil requerido para desempeñarse como EIBI.[21]

El proceso de acreditación de los conocimientos, saberes y prácticas adquiridos por los educadores indígenas tanto en ámbitos comunitarios y escolares, implicó identificar, reconocer, validar y certificar oficialmente los aprendizajes que los EIBI hayan adquirido en diferentes espacios de la vida comunitaria y ámbitos de formación docente.[22] En este sentido, la acreditación de saberes fue concebida como una estrategia pedagógica en tanto contribuyó al diseño de las instancias de formación específica, recuperando los saberes construidos y para fortalecerlos con trayectos formativos.

Por otra parte, si bien se explicitó en el programa la necesidad de consulta previa y participación activa por parte de las poblaciones y las organizaciones indígenas en su confección, ejecución y evaluación, de modo que no reproducir la situación de desigualdad con miras a un sistema educativo democrático, intercultural e inclusivo, tales instancias no se concretaron en la práctica. El proceso de redacción del programa fue asumido y realizado exclusivamente por el equipo técnico del Ministerio. Los avances en la escritura del mismo eran «presentados» para su «aprobación» en las reuniones periódicas de la Mesa de EIB. Es decir, no se realizaron reuniones de trabajo ni consultas anteriores a tales presentaciones en las que participaran efectivamente los docentes indígenas de la provincia e integrantes de las organizaciones. Además, muchas veces los representantes indígenas de la Mesa de EIB no comunicaban a las escuelas y comunidades los acuerdos y avances en torno al programa.

De algunos procesos de construcción de «interculturalidades en acto»

Entendiendo que las políticas públicas no son captadas verticalmente por sus «destinatarios», sino que en el marco de su implementación, suceden procesos de apropiación y resignificación de las mismas por parte de los sujetos, nos interesa explorar los sentidos que, para los maestros indígenas constituyó su transitar esta experiencia formativa. Dicho en otras palabras, preguntarnos por las construcciones cotidianas de «interculturalidad en acto» en las que se entrecruzan distintas perspec-

21 Define una duración de cinco (5) cuatrimestres, con modalidad de cursado presencial y/o semipresencial. La aprobación de cuatro tramos (Tramo 1: ingresan como idóneos. Se aprueba con un trabajo final; ii) Tramo II: ingresan los cursantes que aprobaron el tramo 1. Se aprueba con un trabajo final; Tramo III: ingresan los cursantes que aprobaron el tramo II. Se aprueba con un trabajo final; Tramo IV: ingresan los cursantes que aprobaron el tramo III) con un trabajo final, permitiría obtener a los cursantes la competencia en carácter de supletorio a docente, de acuerdo con las etapas aprobadas, acreditándose la competencia docente de acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N.º 24521, Titulo II, Capítulo 2, Artículo 7 y el Decreto 1719/05 — Artículo 16.

22 Se consideraron: saberes socioculturales, sociolingüísticos, pedagógicos-didácticos, en organización y gestión institucional de la EIB, sociojurídicos.

tivas, intereses, propuestas que realizan los estudiantes indígenas, los maestros no indígenas, los directivos de las instituciones escolares, los contenidos de la documentación oficial. Es decir, un cruce complejo en los que se juegan consensos, conflictos y contradicciones múltiples entre los distintos sujetos colectivos y al interior de cada uno de ellos (Achilli, 2003).

De conversaciones con estudiantes en el marco del programa, podemos identificar algunos procesos que, a modo de núcleos claves permiten visibilizar características que adquirieron para los maestros indígenas su participación que denominamos de «interculturalidad en acto». Entre ellos, seleccionamos: 1) Procesos referidos a los sentidos que adquiere «formación docente» para los y las docentes indígenas; 2) Procesos generados de construcción grupal del conocimiento.

Procesos referidos a los sentidos que adquiere «formación docente» para los/las docentes indígenas

En las escuelas a las que asisten niños y jóvenes en la provincia de Santa Fe y en otras jurisdicciones del país se han caracterizado por la presencia de un maestro hablante monolingüe de español con una ausencia o escasa formación específica. La presencia de docentes indígenas en dichas escuelas constituye para los niños y jóvenes la figura cercana y referencia cultural y lingüística de sus comunidades. No obstante, ello ha ocupado históricamente un lugar de subordinación en la tarea pedagógica porque tanto el maestro «criollo», la escuela y el sistema educativo han minimizado su desempeño por no tener formación académica docente, lo cual profundiza las relaciones asimétricas entre ambos. Por otro lado, los maestros indígenas han expresado un conjunto de conflictividades, dudas, incertidumbres, temores, desvalorizaciones acerca de los contenidos y la «didáctica» a enseñar. Sin embargo, resulta importante considerar que, los maestros idóneos indígenas han transitado y enseñado en las aulas desde los años 90 e intentado diversos caminos «didácticos», generando prácticas magisteriales diferentes, fundadas en el conocimiento de las características de los procesos de aprendizajes de los niños con los que trabajaban. En tal sentido, siguiendo los análisis de Achilli (2003) es posible dar cuenta, de *lógicas de enseñanza diferentes* que adquieren sentido y son valoradas en los procesos de escolarización no solo para el mismo maestro, sino también para los niños, los padres e, incluso, para los otros maestros. Para la autora, en las experiencias y búsquedas cotidianas que realizan los maestros que intentan que el niño aprenda, tienen bien claro los objetivos a alcanzar, la importancia de considerar los tiempos y las modalidades de trabajo de cada niño. No obstante, la demanda de los maestros por «capacitación» docente hacia el Ministerio ha sido un reclamo histórico desde aquellos años en que se crearon las escuelas con la modalidad de EIB.

En relación con la «formación docente», para los maestros indígenas, la «profesionalización», les brindó «herramientas pedagógicas didácticas formales para una mejor enseñanza en las aulas» (Reg. N.º 11; F. N. docente idónea; 2019); les proveyó instrumentos para superar dudas e incertidumbres: «nos sirvió para desarrollarnos mejor, sin temor que anterior o muchas veces nos callan porque el material no está dentro de la educación» (Reg. N.º 13; C. S. docente idónea; 2019). Destacan la importancia que el programa representó en relación con el conocimiento y didáctica de contenidos «ancestrales», comunitarios: «el programa es fundamental porque me enseña a involucrarme con la cosmovisión y saberes de mis ancestros» (Reg. N.º 7; J. A. docente idóneo; 2019), las herramientas didácticas que les permitirá «enseñar la historia de los pueblos originarios» (Reg. N.º 10; I. D. docente idónea; 2019). También, manifiestan la necesidad de «formarse» para garantizar la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales. Para Fabiana:

> el programa nos da instrumentos para defender nuestra cultura y hacer conocer a nuestros niños los valores de nuestros ancestros, en seguir cuidando lo que ellos nos transmitieron, para hacer conocer y seguir transmitiendo a nuestras nuevas generaciones la importancia de nuestros rituales que son tesoros de nuestra cultura y que nunca se pierda. (Reg. N.º 11; F. N. docente idónea; 2019)

Procesos generados de construcción grupal del conocimiento

Otro núcleo que destacamos se relaciona con la importancia que adquirió para los maestros indígenas la experiencia en el trabajo grupal en el marco de los encuentros en el marco del programa.[23] Expresan que las clases semanales les permitieron a muchos de ellos conocerse, favoreció el intercambio de experiencias y la generación de lazos entre maestros de las distintas escuelas, ya que antes del inicio del programa «algunos ni se conocían», «hablaban muy poco entre ellos». A su vez, la experiencia y enriquecimiento mutuo del proceso de construcción conjunta de diversos trabajos relacionados a la historia y a los saberes comunitarios. En este sentido, distinguimos la conformación del grupo qom QOIOPI (aves), liderado por el maestro Abel, un docente de artesanía de una de las escuelas desde sus orígenes e integrado por cuatro maestros pertenecientes a diversas instituciones de nivel primario y secundario de la ciudad de Rosario. De esta manera, relata uno de los estudiantes los sentidos del grupo:

23 En una investigación anterior, se analizaron las experiencias de grupalidad con jóvenes indígenas, considerando que se constituye —junto con la escuela— en uno de los campos por el cual los jóvenes indígenas construyen y (re)construyen procesos identitarios. Las experiencias de agrupamiento en los cuales se involucran generan diversos espacios de interacción y contribuyen a la constitución de tales procesos. Villarreal, M. C. (2015). *Jóvenes qom en rosario. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios.* [Tesis de Maestría]. FLACSO.

> El maestro Abel (QOTO', paloma: mensajero): «buscó más qoiopi para volar más allá de los saberes. El maestro QOTO' nos enseñó y enseña a volar cada día, su generosidad y afecto nos alienta. Somos un gran equipo que busca fortalecer nuestras trayectorias, a través de la reivindicación de los saberes ancestrales». (Reg. N.º 16; L. R. docente idóneo; 2019)

Para Graciela (Chiyec, lechuza): «el grupo nos atravesó y nos enriqueció, además, nos ayudó mucho y nos apoyarnos unos a otros. Fue un crecimiento mutuo» (Reg. N.º 3; G. N. docente idónea; 2019).

Ahora bien, ¿qué construcciones generan las estrategias grupales en tales espacios colectivos? Siguiendo a Achilli (2005; 1997) los espacios colectivos que suponen la implementación de alguna estrategia grupal[24], son altamente significativos porque, por un lado, permiten la posibilidad conjunta de objetivación —reflexividad— sobre las propias prácticas y la producción de significaciones, legitimaciones ideológicas y conocimientos. Por el otro, y relación a aquel, por la posibilidad de articular sus propias prácticas y experiencias de vida con conceptualizaciones y conocimientos sociales sistematizados que hablen de ellas. En este sentido, la implementación de tales estrategias grupales se constituye en un espacio privilegiado para analizar las modalidades de esa «recuperación» que realizan los pueblos indígenas tanto del pasado como de sus modos de vida y valores. En la experiencia del espacio grupal, las evocaciones entre los integrantes se entrecruzan, se confrontan, se complementan, se enriquecen generándose así un proceso de construcción conjunta que configura que podríamos denominar de «memoria grupal». Es decir, la conjugación de saberes y recuerdos que, los sujetos participantes en los procesos de interacción grupal, van generando, enriqueciendo y potenciando mutuamente, entendiendo que la noción de memoria no refiere solamente a la recuperación de las huellas del pasado, sino que implica también un presente, supone una experiencia de los sujetos con el pasado —mediato o inmediato— en la que están presentes los sufrimientos, las luchas, las expectativas del presente. Un espacio que podría pensarse también como espacio de construcción de identidades políticas en el que un «nosotros» (los pueblos indígenas) se «enfrenta» a la otredad de la ciudad, de la provincia, de nación argentina. Es así que las voces de los maestros reconocen también que el logro del programa es resultado de las luchas de las comunidades. En palabras de Eric: «Decidí cursar el programa

24 Se trata de una línea de trabajo que combina una modalidad participativa generada en procesos grupales los aportes del campo socioantropológico. Iniciada desde la década del 70 con diversos aportes teórico-metodológicos se consolida en los 80 con los denominados «Taller de Educadores», impulsados por Rodrigo Vera como espacios de investigación de la propia práctica docente en los que participaron distintos equipos de América Latina (en Argentina, el equipo coordinado por Graciela Batallán en Buenos Aires y el equipo de Raúl Ageno, Edgardo Ossanna y Elena Achilli en Rosario).

por la necesidad de formarnos y valorar el espacio que fue ganado por muchos años de lucha por parte de nuestros dirigentes» (Reg. N.º 6; E. M. docente idóneo; 2019). Para Graciela, el programa:

> Es un gran logro, es el resultado de muchos años de reclamos y pedidos de capacitaciones para los maestros idóneos de las comunidades. Por eso, considero que cursar fue parte del proceso que tuvo lugar en esta parte de nuestras vidas. Es un deseo que tuvimos desde siempre, queríamos ser parte de la profesionalización. (Reg. N.º 3; G. N. docente idónea; 2019)

Tales registros hablan claramente de *procesos etnopolíticos* en los que se configuran y reconfiguran identidades indígenas en tanto expresan la lucha por el reconocimiento y conquista de sus derechos —entre ellos el de la educación—, de espacios de visibilización y poder en la escuela, en el barrio y en la ciudad.

Palabras finales

En esta comunicación se describieron y analizaron diversas experiencias formativas vinculadas a la educación indígena en la provincia de Santa Fe, Argentina. Primeramente se historiaron las políticas públicas referidas a la interculturalidad en el contexto nacional desde los años noventa. Luego, se focalizó en las construcciones interculturales documentadas hasta la actualidad desde investigaciones realizadas con comunidades indígenas qom y mocoví del territorio provincial. A continuación, se centró en la descripción y análisis de un programa ministerial de formación docente desarrollado entre los años 2017 a 2019 destinado a maestros bilingües indígenas para luego focalizar en algunos núcleos clave que remiten a experiencias de construcción de «interculturalidades en acto» en el ámbito de la cotidianidad del desarrollo del mismo, Finalmente, se abrió a la reflexión en torno a los sentidos que constituye para las trayectorias formativas e identitarias de los maestros idóneos indígenas el transitar un espacio formativo en el marco de una política oficial indigenista.

Quedan pendientes para su estudio la profundización del análisis de las experiencias formativas de maestros indígenas en relación con la reconstrucción de sus trayectorias educativas, familiares y comunitarias y la experiencia formativa especifica intercultural a partir de su trabajo como docentes en las aulas. También, la observación y análisis de las acciones y medidas concretas por parte del Estado provincial que asumió en diciembre de 2020 que permitan un avance real en la reconfiguración de las diecinueve escuelas que adquirieron la modalidad de EIB en 2017 y las nuevas propuestas formación docente intercultural que pudieran promoverse en la provincia de Santa Fe.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.

___. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

___. (2003). *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

___. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. En *Revista Lote* 18. www.fernandopeirone.com.ar/Lote/…/achilli.htm.

___. (1997). *Investigación y participación. Las estrategias grupales*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu)-Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

___. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros. *Cuadernos de Formación Docente N.° 1*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documento de la Dirección de Investigaciones Educativas.

García Palacios, M., Hecht, A., & Enriz, N. (2016). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *12*(12). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1508

Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Premia Editora.

Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. (Traducción de Manuel Sacristán). Grijalbo.

Martínez, M. E., & Villarreal, M. C. (2013). Las disputas de lo «educativo» en escuelas modalidad EIB de la provincia de Santa Fe. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Mombello, L. (2002). *Evolución de la política indigenista en Argentina en la década de los noventa*. CLAPSO, Universidad de Texas. http://lanic.utexas.edu/project/laoap/claspo/dt/0004.pdf

Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En *Revista Ensayos y Experiencias*, *36*, 3-13. Ediciones Novedades Educativas.

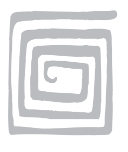
Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social,* 13, 53-64.

___. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

___. (1985). La enseñanza implícita en el quehacer del maestro. En Elsie Rockwell (comp.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente,* (pp. 125-130). SEP/El Caballito.

Villarreal, M. C. (2015). *Jóvenes qom en Rosario. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios*. [Tesis de Maestría]. FLACSO.

Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en la Argentina. Un análisis de experiencias formativas qom y mocoví en distintos espacios de la Provincia de Santa Fe. En *56 Congreso Internacional de Americanistas*, Salamanca, España. https://edicionesusal.com/wp-content/uploads/2018/12/978-84-9012-914-2_2%C2%AA_ed.pdf



Tensiones y posibilidades de reconfiguración de subjetividades en escenarios educativos subalternizante e inferiorizantes, de estudiantes migrantes

Carlos Bustos Reyes[1]

Introducción

En chile, en los últimos años se ha producido un incremento sostenido de una presión migratoria, la que se paralizó en el primer trimestre del 2020 debido a la crisis sanitaria del Covid-19. Sin embargo, esta presión no solo se ha manifestado en el aumento de población extranjera, sino que por consecuencia tensiona al sistema educativo y escuelas para dar respuesta a sus necesidades educativas, de forma tal de velar por el derecho a la educación de toda persona. En este sentido es responsabilidad del Estado garantizar el derecho a la educación de cualquier niño o niña que ingrese a territorio nacional en forma temporal o permanente, de acuerdo a la Constitución Política del Estado y a diversos Convenios Internacionales suscritos por el Estado de Chile.

Las migraciones son "movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos" (OIM, 2006, p. 38). Así mismo, las migraciones internacionales son movimientos de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse en forma temporal o permanente en otro país distinto al suyo, para lo cual han debido atravesar una frontera (OIM, 2006). Chile se convirtió en los años 90' y con el retorno a la democracia en un polo de atracción para la población de América latina, ante su crecimiento económico sostenido y su estabilidad política que se mantuvo atrayente hasta el 18 de octubre del 2019, fecha del Estallido Social que modificó este escenario

1 Carlos Bustos Reyes. es Doctor en Ciencias de la Educación mención Educación Intercultural, Ciencias Sociales, Educacionales y Culturales. Profesor Titular en la Universidad Católica Silva Henríquez y de la Universidad de Santiago, Chile. Co-investigador en el Proyecto Interinstitucional UCSH, PUC y UNAP (2019-2021). "Migrantes en escuela católicas de Educación primaria de Chile pertenecientes a contextos de vulnerabilidad". Coordinador del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH.

y la percepción de esta realidad, la que se ha profundizado con la pandemia del 2020 que ha develado la situación precaria de vida y trabajo de un gran porcentaje de población migrante.

La migración en Chile: tensiones y desafíos para el sistema educativo y la atención a la diversidad

En los últimos tres años, Chile advierte una fuerte presión en sus establecimientos escolares, como efecto de la llegada de una importante población inmigrantes con un gran componente de jóvenes que requieren acceder al sistema educativo. Los datos de inmigración más reciente de Chile indican que la población inmigrante alcanzó a fines del 2019 a 1 492 522 personas, lo que implica un 7,8 % de la población del país (19 107 216, según estimación del Instituto Nacional de Estadísticas). Al ver la evolución en los datos censales, se puede apreciar que corresponde a un proceso acelerado que pasa en 17 años de 1,3 % en el 2002 al 7,8 % en el 2019.

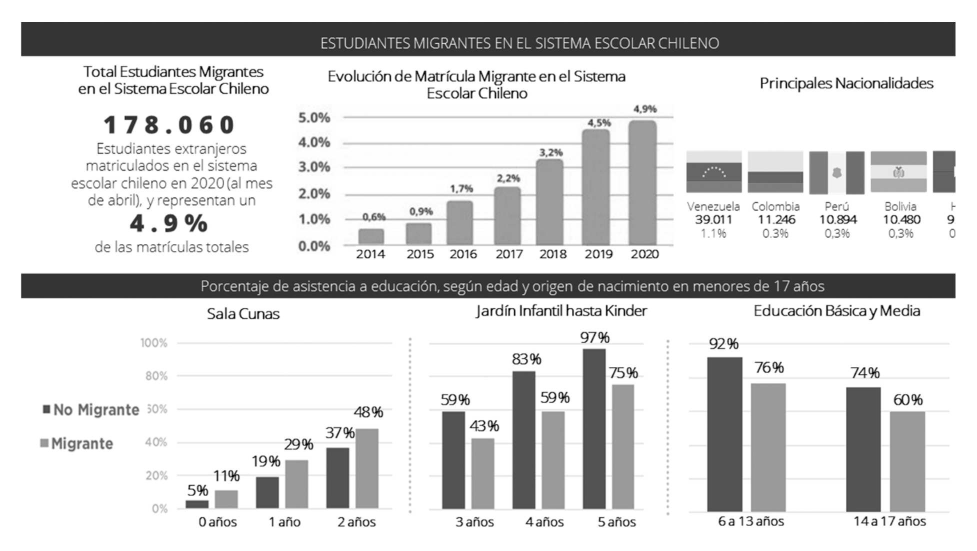
	Número de extranjero	Porcentaje del total de Chile
Censo 1982	83 805	0,7 %
Censo 1992	105 070	0,8 %
Censo 2002	187 008	1,3 %
Censo 2017 abril	784 685	4,35 %
Estimación al 31/12/2017	1 119 267	6,1 %
Estimación al 31/12/2018	1 250 365	6,6 %
Estimación al 31/12/2019	1 492 522	7,8 %

Fuente: Cifras censales y estimaciones del INE-Chile.

En este proceso, los principales cinco colectivos migratorios en el 2019 provienen de Venezuela (30,5 %), Perú (15,8 %), Haití (12,5 %), Colombia (10,8 %) y Bolivia (8,0 %), los que concentran el 77,6 % del total de la población extranjera residente en Chile (INE, 2020, p. 20). Estas migraciones han tenido un carácter esencialmente familiar motivadas por un mejoramiento en la condición de vida y desarrollo personal, asi como la reunificación de sus miembros, lo que ha implicado un aumento en la llegada de niños, niñas y jóvenes. La proporción de estudiantes migrantes en el sistema educativo pasó de un 0,6 % en el 2014 a un 4,9 % en 2020, triplicándose desde 2016. No obstante, pese a que hay 180 573 niños y niñas migrantes en edad escolar (DEM & amp. INE, 2020), en el sistema educativo son 178 060 (según datos SIGE, 2020), es decir un 1,39 % de este grupo está fuera del sistema.



Información estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno



Fuente: Serivicio Jesuita a Migrantes. Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2014 a 2020), Ministerio de Educación. https://www.migracionenchile.cl/educacion/

En relación con la cobertura escolar, la población migrante presenta mayor proporción de asistencia en comparación con la comunidad nacional en edades menores de 3 años (sala cuna). Sin embargo, a partir del tramo entre 3 y 5 años (jardín infantil y preescolar), esa relación se invierte y se vuelve la tendencia en la asistencia en el resto de los niveles educacionales, es decir, asiste mayor cantidad de chilenos que migrantes a la educación formal.

De acuerdo a estas estadísticas de inmigración y participación de niños, niñas y jóvenes extranjeros en establecimientos educacionales, se puede evidenciar que la presión sobre el sistema para cubrir el ingreso a la educacion formal ha implicado ciertos desplazamientos de orden jurídico-administrativo para facilitar su ingreso independiente de la condición migratoria de los padres, asi como a los propios establecimientos educacionales les ha correspondido generar políticas y acciones de acogida a estudiantes tales como: integración inicial efectiva, convivencia escolar, curriculum y pedagógica intercultural, participación pedagógica y colaboración familia-colegio (FSP e ICHEM; 2016). Constituyendo un ideal desde una experiencia de inclusión educativa con enfoque intercultural y de educacion en derechos humanos, que se desarrolló en algunas comunas de Santiago de Chile. Pero ellas no son una tendencia principal, sino más bien una preocupación de los actores educativos para producir transformaciones culturales, en los procesos de inclusión escolar para migrantes, en correspondencia con el avance de ciertas políticas públicas que van en esa dirección

como es la Ley de inclusión escolar (2015) que favorece desde lo legal la diversidad e inclusión de estudiantes migrantes.

Sin embargo, la incorporación de estudiantes migrantes en las escuelas de Chile como a su vez la integración de sus familias en ámbitos laborales y sociales, es altamente complejo y se encuentra tensionado por campos semánticos que ponen énfasis en estereotipos, juicios y prejuicios de carácter racista en donde emerge un nacionalismo que instala muros y divisiones. Emergen las clasificaciones de personas de acuerdo a su origen naturalizando a través de diversas expresiones la inferiorización y subalternidad que buscan en relacion al "otro", tan solo por el hecho de ser diferentes y venir de otros países. Muchas veces bajo la argumentación de la amenaza al trabajo y a derechos que en cualquier escenario se cree están reservado solo para algunos (Tijoux, 2013), una suerte de reproducción de centro-periferia como herencia de la modernidad/colonialidad que construye una base axiológica de la inferiorización y subalternidad en lo relacional (Bustos y Castillo, 2017).

Estos son ángulos de construcción de conocimiento, que fueron instalados en generaciones de estudiantes que se convirtieron en adultos, asumiendo distintos roles y responsabilidades en la sociedad. Procesos de construcción de subjetividades que estuvo controlado por el Estado a través del curriculum que ingreso a los colegios y salas de clases, respuesta política e ideológica de ciertos enfoques de sociedad parámetralizados de la impronta "civilizatoria", "homogenizante", de "progreso y desarrollo" y más recientemente de "crecimiento económico, meritocracia y equidad" como único destino del ser y parecer. En estos procesos históricos acumulados por el presente las familias y los medios de comunicación fueron amplificando estas visiones, cuando no había un pensamiento crítico para resignificarlo, otros ángulos de construcción de pensamiento, pero la tendencia principal estaba demarcada por las élites administradoras de los asuntos del Estado, con un ethos nacionalista que se expresa más allá de buenas o malas intenciones, pues responden muchas veces a pulsiones que se relacionan con un estatus de poder o defensa de interés corporativos, que inunda los diferentes espacios comunicativos y constructores de subjetividades en la sociedad.

Es justamente desde estas miradas clasificatorias y discriminatorias que emerge la necesidad valorar y aplicar en los escenarios educativos dos principios fundamentales de los Derechos Humanos como son la "Igualdad y no discriminación" y la "Participación". Permitiendo colocar en el centro a los estudiantes inmigrantes y sus familias para inhibir procesos de negación, inferiorización, subalternidad y discriminación que se pueden encontrar en los colegios, como sujetos de derechos es responsabilidad del Estado velar por estos principios. Es por esta razón, que un programa de educacion en derechos humanos con enfoque epistemológico de la conciencia histórica puede ser una respuesta para generar procesos transformativos en favor de estudiantes extranjeros.

Inferiorización, subalternidad y racismo en la escuela chilenas

De acuerdo al reporte de diversos artículos científicos indexados entre los años 2015 al 2019, la situación de los estudiantes inmigrantes en las escuelas chilena se encuentra en un escenario altamente complejo, en primer lugar, como consecuencia de la irrupción de un alto contingente de inmigrante en la últimas dos décadas. En segundo lugar, por componentes de orden cultural arraigados en la educación y sociedad chilena, la evidencia de los diversos reportes científicos permite agrupar estos componentes en núcleos tales como: exclusión y racismo en la Escuela; Negación, silenciamiento e invisibilización de la exclusión y ausencia de lineamiento claros y apoyos necesarios para la inclusión; dificultades curriculares, y; necesidad de formación docente y de proyectos educativos para la inclusión (Baeza, Bustos, Guzmán, Imbarak y Mercado, 2019).

En torno a la exclusión y el racismo en la Escuela, el trabajo de Salas, Castillo y San Martín (2017), quienes realizaron una medición de la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad, con resultados en donde un número significativo de estudiantes (40 %) y profesores (35 %) consideran que la presencia de inmigrantes tiene consecuencias negativas en el rendimiento escolar, dando cuenta de procesos de discriminación y prejuicios a nivel explicito como implícito; asi mismo en la fase cualitativa de este estudio se registra sistemáticamente un sesgo negativo de los profesores/as y percepciones de apoderados y estudiantes migrantes de sentirse discriminados (Salas, Castillo y San Martín, 2017, p. 9). El trabajo de Gissi-Barbieri y Ghio-Suárez (2017) reporta la situación de los inmigrantes colombianos en Santiago de Chile: "Las formas como son tratados los diferentes colectivos de inmigrantes se fundamentan en patrones culturales que se encuentran previamente entre la población del país de recepción. La xenofobia o xenofilia hacia los inmigrantes está típicamente asociada a prejuicios basados en la historia colonial y neocolonial" (p. 152). Por su parte Rojas, Amode y Vásquez (2015), indican similar situación para inmigrantes haitianos en donde hay barreras que inhiben la inclusión "… la migración haitiana en Chile estaría enfrentando significativas barreras para su inclusión plena, en base al reconocimiento de sus particularidades y potencialidades, entre ellas: la barrera lingüística (genera dificultades en cada momento de la inserción, como en los aspectos burocráticos-legales, laborales y educacionales), racial-cultural (prejuicios raciales y de clase asociados a la imagen de un país profundamente 'subdesarrollado')" (p. 225).

En relación a la Negación, silenciamiento e invisibilizacion de la exclusión, otro segundo grupo de artículos da cuenta de ciertas conductas que son excluyentes y se manifiestan en acciones comunicativas de negación y silenciamiento del racismo, que son en sí excluyentes. Tal es el caso del trabajo de Andrea Riedemann y Carolina Stefoni (2015), que identifican diferentes discursos o actos racistas presentados en los

resultados de una investigación desde el análisis de entrevistas, en donde aparece una negación generalizada del racismo al interior de la escuela, quienes niegan el racismo son personas adultas de la comunidad educativa; a juicio de la autoras "la negación se da a través de la negación directa ('jamás' se ha discriminado a alguien), la negación de una intencionalidad racista ('bromas'), mitigación (minimización, eufemismos y justificaciones) o, a través de la estrategia de calificar una sospecha de racismo como una exageración" (p. 207). La evidencia va indicando que pese a la conformación de aulas multiculturales nos encontramos lejos de la implementación de aulas inclusivas e interculturales, ello está más allá de los actores educativos, convirtiéndose en un problema epistemológicos y formativo, lo que hace que el racismo se exprese más allá de lo declarativo.

El tema de la negación del sujeto/a estudiante resulta particularmente complejo pues se articula con la historia de silenciamientos desde la invasión europea en América latina, toda vez que se instala la matriz epistemológica de modernidad/colonialidad que trae aparejada los estereotipos, el prejuicio y racismo. De esta forma el sistema educativo recoge el pasado y la construcción de subjetividades desde un proceso de "negación y silenciamiento" presente habitualmente en las acciones comunicativas, ellas constituyen una falta de reconocimiento del otro. En un artículo de Cerón, Pérez y Poblete (2017) se indica como esta situación conduce a conductas asimilacionistas desde un enfoque normalizador, ello se expresa en los resultados de su investigación "queda de manifiesto que los y las docentes poseen imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas" (p. 242).

Todo esto se relaciona con la respuesta de la institucionalidad del Estado, conformadas por funcionarios en los distintos niveles, que se formaron bajo lógicas de construcción de conocimiento hegemónicas con un fuerte componente racistas, inferiorizante y subalternizante. Por lo tanto, sus respuestas se ubican predominantemente en esas racionalidades, en este sentido existe un tercer agrupamiento de artículos que son trabajos que plantean la ausencia de políticas o falta de apoyo para la inclusión de estudiantes migrantes, en el escenario escolar.

En esta dirección el trabajo de Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) realiza un análisis documental de la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno, sosteniendo que las escuelas no cuentan con lineamiento claros e instancias de asesoramiento para avanzar en la inclusión de estudiantes inmigrantes y generar los cambios internos apropiados. No obstante, que lo documentos del Ministerio de Educacion y de Políticas Públicas invita a los colegios a realizar transformaciones, lo que es un avance, pero tambien un desafió que puede exceder las posibilidades internas de cambio. Nos referimos, por ejemplo, a la Ley de Inclusión Escolar del 2015 que define un ordenamiento normativo de gran alcance para favorecer a estudiantes

migrantes, pero no se cuenta aún con formación en interculturalidad para generar cambios culturales necesarios al interior de los colegios tanto en el curriculum como en formación continua docente.

La ausencia de políticas más dinámicas que provoquen cambios al interior de los establecimientos educacionales, más allá de la incorporación de estudiantes migrantes, corre el riesgo de estar conduciendo a que aquellas escuelas que reciben estudiantes migrantes se estén convirtiendo en guetos (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018). Pese a lo anterior, no se puede dejar de reconocer que existen acciones individuales de los colegios o de determinados profesores y/o apoderados, que enfrentan esta situación (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Garin, 2018).

A los tres núcleos de problematización se agregan el problema curricular y de formación inicial docente. En este sentido se reconoce la existencia de dificultades a nivel del curriculum lo que implica un problema estructural “El currículum que se implementa en las escuelas con estudiantes migrantes no experimenta grandes modificaciones ni interpretaciones. La contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de las otras culturas, sin mayores reestructuraciones del mismo” (Hernández y Ulcerán, 2016, p. 168). A lo anterior se agrega que las escuelas parten del supuesto que son los estudiantes quienes se adaptan al sistema escolar (perspectiva de integración), lo que se reafirma a través de procesos formales de normalización (Bustos y Gairin, 2018).

Un cuarto núcleo agrega la necesidad de formación del profesorado y de proyectos educativos para la inclusión, en este sentido trabajos como el de Jiménez y Fardella (2015) sostienen “...que en el contexto educativo chileno es un desafío pendiente el desarrollo de una mayor conciencia del papel que el profesorado juega en la configuración de escenarios educativos más sensibles a la diversidad del alumnado”, a lo cual agregan más adelante que otra línea de investigación es el de conocer qué formación están recibiendo los futuros profesores en materia de atención y gestión de la diversidad y, más específicamente, qué modelos de educación multicultural están promoviendo los profesores formadores” (p. 438). La evidencia va indicando que existe una necesidad urgente de fortalecer la formación docente en diversidad, particularmente en los territorios, que es en donde se produce este encuentro (Quintriqueo, Sanhueza, Friz y Torres, 2017; Villalobos, Sanhueza y Norambuena, 2017).

La educacion en Derechos Humanos como soporte de una educacion inclusiva para estudiantes migrantes: una experiencia formativa

El desarrollo de la educacion inclusiva en Chile, está conduciendo a una preocupación e implementación de experiencias que buscan atenuar o demoler las barreras que impiden la incorporación del otro diferente, para nuestro caso los estudiantes

inmigrantes, garantizándoles el derecho a la educación como un derecho humano. Demoler las barreras que detienen o atenúan al estudiante inmigrante en sus potencialidades implica un proceso transformativo y de resignificación de subjetividades que aperture los espacios relacionales intersubjetivos de la escuela y sus diversos actores.

Desde esta perspectiva, la evolución del derecho internacional y particularmente de los Derechos Humanos, ha llevado al fortalecimiento de la Educacion en Derechos Humanos. Desde la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993) a la Declaración de Formación y Educación en Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2012), como en el 2013 se llama a materializar esfuerzos educativos, investigaciones, compartir prácticas y fortalecer metodologías de enseñanza en diversos programas de formación. En Chile el Instituto nacional de Derechos Humanos (2010) tiene esa labor de promoción de la EDH en el sistema educativo y la sociedad toda.

De esta forma se produce una transferencia de los diversos Tratados, Convenciones y Normas internacionales a la construcción de una cultura de Educación en Derechos Humanos, que se propone en el sistema educativo y formativo como un imperativo ético-político en las últimas décadas, implica el respecto de la dignidad humana, en tres ámbitos fundamentales: sobre los derechos humanos, por medio de los derechos humanos y para los derechos humanos.

Estos procesos formativos se fortalecen al alero de dos principios fundamentales para la educación inclusiva, ellos son el principio de "igualdad y no discriminación" y de "participación" nos parece relevante por su aplicabilidad preventiva para la incorporación de poblaciones migrantes de niños, niñas, jóvenes y apoderados (familias) en su amplia diversidad al sistema escolar, este principio señala:

> Prohíbe toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas. (ONU, 1989, OG N.° 18)

En esta dirección el principio de "participacion" juego un rol significativo pues a la hora de incorporarse un estudiante al sistema en sus múltiples expresiones (sala de clases, patios, reuniones, organización escolar, etc.) esta en relación con su historia y memoria, con su procesos formativos y construcción de subjetividad por lo cual es relevante su reconocimiento, y la inhibición o neutralización de cualquier práctica de negación que anule sus potencialidades. Por lo tanto, estos dos principios de derechos humanos son fundamentales rupturas de subalternidad y colonialidad. Más aún, si fortalecemos estos procesos desde enfoques interculturales como lo indican las Direc-

trices de UNESCO sobre Educacion Intercultural en el sentido de respetar la identidad cultural; que la enseñanza de los conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para participar contribuyan al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos y naciones en la diversidad de ámbitos de la vida (UNESCO, 2006, p. 34).

Recogiendo estos aportes, es que se desarrolla en la Universidad católica Silva Henríquez un Diplomado de Educacion en Derechos Humanos orientados a profesionales de la Educación en colaboración con el Instituto Nacional de Derechos Humanos, desde el año 2016. La EDH para la UCSH es una preocupación fundamental desde el legado del Cardenal Raúl Silva Henríquez y constituyen un eje central de su trabajo, como se señala en sus Estatutos y Política de Investigación (UCSH, 2019). Su propósito es aportar a la comprensión de la EDH como parte del derecho a la educación y, por consecuencia, como factor de calidad aplicable a aspectos de gestión, currículo, didáctica y de convivencia para la construcción también de una ciudadanía democrática y respetuosa de los derechos humanos (UCSH e INDH, 2018). Esta organizado según el perfil de competencias de egreso en tres módulos: a) Introducción a los DDHH y Derecho a la Educación, b) Estrategias de Educación en Derechos Humanos y c) Los Derechos Humanos y las estrategias de gestión, currículum, didáctica y convivencia para las comunidades educativas (Bustos, 2018).

El enfoque didáctico-metodológico de este programa se desarrolla implícitamente desde la epistemología de la conciencia historia desarrollada por Hugo Zemelman. Este señala que la realidad social se encuentra en constante cambio desde una perspectiva dialéctica, al estar en desarrollo la dinámica de "lo dado y lo dándose", "lo estructurado y lo estructurándose" lo que hace compleja su aprehensión, ello implica la necesidad de que el sujeto se ubique en un presente y un presente potencial, de manera de aportar en lo no dado toda se creatividad (Zemelman, 2011). Esta noción tiene consecuencias en la ubicación del sujeto/a, respecto del conocimiento y la realidad, ya que le entrega un sentido en movimiento al acto de conocer y, simultáneamente, abre espacios de posibilidades de reconfiguración de la subjetividad, desde aquí se despliega una conciencia histórica que le sugiere al sujeto construir conocimiento desde una colocación frente a la realidad en un contexto específico y situado (Bustos *et al.*, 2021).

Otro aspecto fundamental de orden didáctico-metodológico, son las nociones que lo orientan como es el enfoque de la didáctica del sentido o conciencia histórica (Quintar, 2009) que emerge de reflexiones epistémicas y pedagógicas que se articula con la propuesta de la conciencia histórica (Zemelman). Esta didactica busca profundizar la práctica educativa con significación histórica-social y capacidad de transformación, se trata según Quintar de la "promoción del deseo de saber-de sí y del mundo en sucesivos actos de con-ciencia histórico-social" (Quintar, 2009, p .40). De esta forma se proponen nuevos ángulos de construcción de conocimiento para articular

la experiencia didáctica desde la realidad histórica-contextual y situada; articulación que les permite a los sujetos/as que viven la experiencia como sujetos históricos/as e historizados/as aportando a procesos de rupturas y resignificacion a través de dispositivos didácticos (Bustos *et al.*, 2021).

Este programa realizó un proceso de sistematización de la experiencia, que permitió a través del análisis de contenidos y mediante el dialogo con los participantes por medio de grupos focales, establecer ciertos hallazgos en las narrativas de los participantes, que parece relevante dar a conocer a fin de compartir la coherencia interna del programa y su aporte a procesos formativos de actores educativos, para una inclusión de estudiantes migrantes con un enfoque de derechos humanos e intercultural.

Los participantes otorgan una especial mención a las estrategias y dispositivos didácticos desarrollados por las y los docentes. Estas didácticas son altamente valoradas por su vinculación con aspectos vivenciales, su resonancia y potencia para la generación de reflexión, movilización y resignificacion a fin de transferirlas a la propia práctica en contextos con estudiantes migrantes. Se destacan, por ejemplo, la salida a terreno, el radioteatro, actividades biográficas, la identificación de las creencias en relacion a DDHH, ámbitos interculturales de enfoque. A continuación, se comparten algunas citas relevantes:

> Recuerdo una clase cuando hicimos este como radioteatro donde hablábamos desde la cotidianidad de algo que era fuerte y darnos cuenta en ese momento, o sea, actividades como esa o de la discusión que se generaba y también por la (…) por ejemplo, hablar de la salud que para mí era un tema desconocido, que ahí hay un montón de vulneraciones que pasan y nosotros estamos acostumbrados al tema educativo y ahí la dinámica pedagógica propiamente tal fue como adjuntando el pensamiento crítico a la discusión. (FG:P3)

> Hay un dispositivo didáctico que se usó para una dinámica y tenía que ver con esto de aprendizaje de reconocernos como sujeto, eso me pareció como potentísimo, porque al final lo que hace es encontrarte, develarte con un grupo de compañeros, pero que de alguna manera es intencional; esto de que solamente no somos una academia, somos sujetos con una historia atrás, que se vuelca en el encuentro. (FG:P8)

> A mí me dejan todas las experiencias didácticas que no son las típicas las que más me removieron y las estoy tratando de llevar a cabo en mi práctica diaria profesional y personal. Lo que hace S., lo que hace C. y el ímpetu que entrega la P., hacen desmarcarse de las clases expositivas, en los casos necesarios, y cuando son intervenciones de actividades que salen fuera de lo común, como dice A., es lo que me deja a mí para aprender, lo que me mueve y es lo que deberían mantenerse". (FG:P8)

> Yo entiendo que… y también lo viví, el tema del despertar, de empezar a ver vulneraciones de derecho. Yo me acuerdo que venía en la micro y se da esa inquietud y en el fondo, porque estuviste un día entero viendo vulneración, y es espectacular porque

> en el fondo uno piensa en la vulneración que ves en tu trabajo, por ejemplo, que aquí cada uno tenía sus temas de trabajo, pero después empezar a ver esto, sobre todo con el terreno. Yo creo que es la gran actividad del diplomado, con una integración mucho más compleja, porque el terreno es una actividad, por lo menos para mí algo bueno, o sea, estuvimos en la plaza de armas y la cantidad de cosas que pudimos ver ahí, que después de eso como al otro día… como que todo el trabajo final apuntaba a (…). (FG:P2)

Un aspecto interesante es la valoración por la realización del proyecto de mejora, como actividad de evaluación final, en donde la cita relevante nos señala:

> Nosotros con la P. trabajamos súper en serio lo último, entonces nos quedamos con un plan 2019 que incorporamos en la escuela, que lo estamos trabajando y que está resultando genial y del minuto uno, o sea, cuando hablo del minuto uno hablo de la primera jornada de trabajo y terminando el año pasado con esto mismo. Entonces fue súper genial, porque nos dio un paraguas que puede considerarse para la misión de la escuela, así que nos quedamos felices, porque de hecho modificamos el diseño (…). (FG:P9)

A modo de cierre

En el sistema educativo y en los establecimientos educacionales existe una episteme institucional que define ciertas conductas y procedimiento valóricos que tienen que ver con el hacer, vivir, y habitar el escenario educativo. Ello se vincula con el curriculum oculto, pero que se expresa en diversas formas de gestionar la escuela y el curriculum, en el cual la didáctica es un vehículo comunicante de los contenidos culturales e ideológicos seleccionados por el poder dominante o hegemónico en la sala de clases. Sobre estas estructuras políticas e institucionales la trama de relaciones sociales esta permeada por los juicios, prejuicios y estereotipos construidos desde el pasado en relación con un otro diferente en donde aparece: la negación, el silenciamiento, la subalternidad, la inferiorización, la exclusión y discriminación. En terminos generales, es la experiencia de los estudiantes inmigrantes de América Latina y afrodescendientes en Chile, de una u otra manera se hace presente la carga binaria de “civilización y barbarie”, “del bueno y el malo”, “del indio y el bárbaro” que se fue heredando a través de los siglos y se consolido con la creación del Estado-Nación bajo la matriz epistémica de modernidad/colonialidad.

Desde este campo de problematización, resulta relevante poner en movimiento dispositivos didácticos-metodológicos para producir procesos de resignificacion de subjetividades en los sujetos/as que son actores educativos. Desde un enfoque de EDH, pero tambien desde la perspectiva epistemológica de la conciencia histórica que invita a “valorar y valorarse”, a “pensar y pensarse” en relacion con el otro, de acuerdo nuestras experiencias constitutivas que cobran significados en el presente, lo que permite reducir/anular la brecha entre el discurso y los sujetos que los impulsas,

de forma tal de ser consistentes con la realidad que se quiere construir como sujetos históricos e historizados. Ello nos conduce en la experiencia formativa y a una concepción de la persona como un sujeto/a de deseo, sujeto social, sujeto político y sujeto histórico que transforma e interviene su presente y construye proyectos de futuros; desde una colocación frente a la realidad, inhibiendo prácticas discriminadoras y exclusoras, subalternizantes e inferiorizantes.

Bibliografía

Baeza, J. Bustos; C. Guzmán & Mercado, J. (2019). *Estado del Arte. Inclusión de inmigrantes en la educación en Chile: una tarea por realizar.* Proyecto de investigación interuniversitario de la UCSH, PUC y UCN. Santiago de Chile. Fondazione Gravissimun Educationis.

Bustos, C.; Castillo, S.; Mato, S. & Soto, J. (en prensa). Hacia una Transformación de Espacios Relacionales: Estudio de Caso de una Experiencia en Educación en Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 19(1), 5-24.

Bustos, C. (2018). *Informe N° 1, 2 y 3 del Diplomado de Educación en Derechos Humanos al INDH.* Coordinación Académica del Diplomado de EDH. Universidad Católica Silva Henríquez.

Bustos, C. & Castillo, S. (2017). Interculturalidad, Sujeto y Pedagógica para una Universidad Abierta al Futuro. En Valdés, C. (Comp.). *Posibilidades y utopías hacia una universidad intercultural.* Ediciones UCSH; pp. 119-134.

Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. En *Calidad en la Educación, (46)*; 193-220.

Castillo, D.; Santa-Cruz, E. & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación, (49)*; 18-49.

Cerón, L.; Pérez, M. & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. En *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(2); 233-246.

FSP & ICHEM. (2016). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica.* Santiago (Chile).

Gissi-Barbieri, E. & Ghio-Suárez, G. (2017). Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: estrato socioeconómico y "raza" en la geocultura del sistema-mundo. *Papeles de Población (93).* CIEAP/UAEM.

Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. En *Estudios pedagógicos, (42)*2; 151-169.

Instituto Nacional de Estadísticas (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019.* Informe Técnico del INE y Departamento de Extranjería y Migración. Santiago, Chile.

Jiménez, F.; Aguilera, MA.; Valdés, R & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. En *Psicoperspectiva Individuo y Sociedad, (16)*1; 105-116.

Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa, (20)*65; 419-441.

Ley de Inclusión N° 20.845, del 2015.

Ley General de Educación N° 20.370.

Naciones Unidas. (2013). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo.* Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6017.pdf

Naciones Unidas. (2012). *Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos.* Segunda Etapa. Plan de Acción. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Naciones Unidas. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena. 20 años trabajando por tus derechos.* Conferencia Mundial de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Naciones Unidas. (1989). CCPR Observación General 18 del 10/11/89. 37º período de sesiones.

Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. Revista *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas; (57)*; 181-201.

Organización Internacional de las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migraciones N° 7.* Recuperado en: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Quintar, E. (2009). *Enseñanza como puente a la vida.* Instituto Politécnico Nacional.

Quintriqueo, S.; Torres, H.; Sanhueza, S. & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación en contexto postcolonial chileno. En *Alpha, (45)*, diciembre; pp. 235-254.

Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad. En Berrios y Bortolotto (editores) *Migración e interculturalidad: Una oportunidad no una amenaza.* Edición de INCAMI, Fundación Scalabrini; SIMN y editorial San Pablo. Santiago, Chile; pp. 123-170.

Rojas; N., Amode, N. & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. Polis. En *Revista Latinoamericana, (14)*42; 217-245.

Salas, N.; Castillo, D.; San Martín *et al.* (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. En *Universitas Psychologica, (16)*5, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; pp. 1-15

Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Cifras migrantes: Educación.* Migración en Chile. Recuperado el 2/09/2020, https://www.migracionenchile.cl/educacion/

Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives, SJ. (2019). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo.* In-

forme N.° 2. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/

Soto, J. (2018). *Informe de sistematización del programa de Educacion en Derechos Humanos*. UCSH. Santiago-chile

Villalobos, A.; Sanhueza, S. & Norambuena, C. (2017). Migración y territorialidad: aportes para la construcción de modelos educativos interculturales. En *Papeles de Trabajo (33)*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural; pp. 92-102.

Tijoux, M. (2013). Las Escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educacion contra el racismo. En *Revista Latinoamericana Polis, (12)*35; 287-307.

UNESCO. (2006). *Directrices de la Unesco sobre Educación Intercultural.* UNESCO.

Universidad Católica Silva Henríquez (2019, 1 de abril). Resolución Nº 2019/024 Deroga Resolución de Rectoría N° 2016/058 y aprueba nueva Política de Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez. http://ww3.ucsh.cl/wp-content/uploads/documentacion/politicas/Politica_institucional_de_investigacion.pdf

Zemelman, Hugo. (1992). Horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. Tomos 1 y 2. Anthropos Editorial, Barcelona



Resistencia y apropiación de la escuela pública. Estrategias político-educativas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México

Alberto Colin Huizar

Introducción

En el año 1979 se funda la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el sureste mexicano, como disidencia magisterial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), institución marcada por su corporativismo y el cacicazgo de sus dirigentes, desde entonces el debate sobre otro tipo de educación permanece vigente. A lo largo de las décadas siguientes, las experiencias de lucha, nutridas por diferentes enfoques y prácticas a partir de la heterogeneidad de procesos escolares, han permitido al magisterio democrático desarrollar una serie de propuestas educativas que subvierten la lógica escolar hegemónica.

En el horizonte político-educativo de la CNTE, el propósito de la lucha por una educación alternativa consiste en construir formas propias de escuela vinculada al trabajo comunitario y a la transformación del currículo a través de los objetivos políticos que persigue cada grupo de maestros y maestras de acuerdo con su contexto. Sin embargo, esta tarea no ha sido sencilla, ya que existen múltiples desafíos con los que han tenido que lidiar frente al embate de las políticas educativas neoliberales y la persistencia de mecanismos de opresión contenidos en el «pensamiento abismal» (Santos, 2011), en el cual está fundada la escuela latinoamericana en la modernidad capitalista.

En este sentido, este trabajo tiene dos propósitos concretos. Por un lado, examinar de manera general algunas experiencias educativas de la CNTE con el objetivo de visibilizar la potencia creativa de sus apuestas pedagógicas y la apropiación de estructuras escolares. Por otro lado, busca impulsar una reflexión analítica sobre cómo dichas experiencias constituyen insumos para repensar el proceso de *pedagogización* de los propios movimientos populares. Sostengo que son justamente estos procesos los que han permitido la construcción de alternativas educativas en diversas regiones, principalmente por medio de la activación de un *bricolaje* de herramientas creativas, dialécticas y contextualizadas a partir del ejercicio de la autonomía de los sujetos educativos inspirados en la educación popular (Zibechi, 2007).

Cabe señalar que este breve trabajo es parte de una investigación educativa más amplia donde fue usado el método etnográfico para el abordaje de los procesos socioeducativos con comunidades escolares en Michoacán, México (Colin, 2019).

Por esta razón, el enfoque etnográfico en educación ofrece una metodología útil para indagar el campo escolar, de manera que privilegia el acercamiento empático con los sujetos de investigación en sus dinámicas cotidianas para la comprensión de sus perspectivas, discursos y prácticas en el ámbito de la escuela (Bertely, 2000).

La CNTE como sujeto político: origen de experiencias político-educativas

Desde 1943, el magisterio en México está constituido en una estructura sindical llamada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el cual se divide en secciones, una por cada entidad federativa. Cada sección sindical de profesores a nivel estatal fue asignada a medida que crecía en número la organización magisterial. No obstante, en la mayoría de estados se crea un organismo sindical paralelo y disidente, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que aglutina a una gran parte de educadores que militan en la organización y se autodenomina como vertiente *democrática*, para diferenciarse ideológica y políticamente de otras corrientes sindicales oficialistas del país.

La construcción identitaria de los profesores autorreconocidos como *democráticos*, proviene de un proceso de reflexión colectiva en el que «los maestros democráticos se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujeto docente» (Street, 2000, p. 199). Este sujeto colectivo heterogéneo se ha convertido en una corriente político-sindical que disputa en mayor o menor medida la interlocución del gremio magisterial frente al Estado mexicano.

Desde hace tres décadas, en algunos estados del país, contingentes de trabajadores de la educación agrupados en la estructura organizativa de la CNTE, han logrado construir proyectos educativos alternativos a contracorriente del esquema de escolarización convencional (López, 2017). Muchas veces, los trabajadores de la educación contaron con el apoyo de padres y madres de familia, académicos y organizaciones sociales para impulsar sus proyectos. La búsqueda de una educación pertinente según las condiciones de cada contexto, anhela no solo transformar la práctica educativa, la gestión escolar y la organización sindical, sino también la propia sociedad a través del proyecto político que persiguen los educadores sindicalistas. Lo anterior constituye una característica central de la CNTE como actor político y pedagógico a nivel nacional en su lucha como movimiento popular.

A continuación, se hará referencia a las cuatro experiencias principales de educación alternativa que están siendo construidas por el profesorado en México con el objetivo de mostrar a grandes rasgos la diversidad de prácticas en el terreno de la escuela pública.

Alternativas educativas desde el movimiento magisterial democrático

En el estado de Oaxaca, los docentes de la Sección 22 de la CNTE elaboraron, en 2002, el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), que tiene su origen en las condiciones de las comunidades y en un modo de vida particular de los pueblos originarios: la comunalidad (Maldonado, 2011). Este proyecto educativo heterogéneo, dinámico y diverso se nutre del trabajo de base de profesores oaxaqueños sindicalizados que plantean la conversión de la educación a nivel curricular y organizativo. El planteamiento del PTEO recupera, en buena parte, los aportes del histórico «Movimiento Pedagógico» que enarbolan los maestros indígenas a partir del programa piloto de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) desde hace más de cuarenta años impulsan «la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de los pueblos originarios de Oaxaca» (Meyer, 2010, p. 88). Dicho proyecto constituye una muestra de cómo intervenir en la escuela y fuera de ella, según las ideas del proyecto político-educativo que sirven como líneas de orientación para que el educador pueda apropiarse de ellas y alterar en cierta forma los contenidos curriculares y el sentido de la propia pedagogía para ponerla al servicio de la comunidad.

No obstante, el PTEO no propone *de facto* la modificación de la institución educativa oficial, el modelo de escuela hegemónica. Mejor dicho, el proyecto tiene que ver con la exploración de una pedagogía comunal para el ejercicio de una escuela con mayor participación de las comunidades; es decir, subordinada al mandato de las asambleas y de los propios sujetos educativos. Son principalmente las experiencias educativas del magisterio ubicado en los pueblos *Zapoteco*, *Ñuu savi*, *Ayuujk*, *Chinanteco* e *Ikoots* que, a través de los modos de vida locales, han desplegado una multiplicidad de estrategias, enfoques y dinámicas que nutren el mosaico de prácticas de aprendizaje que constituye el PTEO.

En Chiapas, el Proyecto Comunitario para la Escuela (PCE) representa otro referente de educación alternativa en torno al esquema político de los profesores agrupados en la Sección 40 de la CNTE. Esta experiencia desde la «disidencia pedagógica» del magisterio indígena del sur del país, reivindica la escuela pública, pero sustenta sus acciones en referencia a las demandas de la comunidad. La «educación comunitaria» que propone la Comisión de Educación y Cultura perteneciente a la Asamblea Estatal Democrática (AED) contempla como pilares la defensa del territorio, el cuidado integral de la salud, las cosmovisiones de los pueblos originarios y una práctica intercultural en el aula; así como el respeto a los derechos humanos y el impulso de la formación científica y tecnológica para el trabajo liberador.

Estos ejercicios de educación comunitaria que modifican en mayor o menor medida la lógica escolar se materializan en múltiples contextos rurales donde gene-

ralmente existe una infraestructura precaria, principalmente en pueblos indígenas *Tsotsiles*, *Tseltales*, *Tojolabales* y *Zoques* donde tiene presencia el magisterio indígena que en ocasiones actúa como mediador intercultural (Pérez, 2016). En este caso destaca el fortalecimiento de las lenguas originarias, así como el seguimiento a prácticas educativas que promueven el respeto a las cosmovisiones indígenas y formas de aprendizajes enclavadas en la historia y cultura locales.

Otro ejemplo más reciente es la Escuela Altamiranista en el estado de Guerrero. Este proyecto educativo propone:

> … trazar las directrices para la construcción de un modelo curricular que posibilite la formación de seres humanos en los distintos niveles educativos, con habilidades teóricas intelectuales, basado en valores como la libertad, equidad, justicia, democracia y el respeto a la diversidad sociocultural de nuestros pueblos. (CPE-Guerrero, 2018, p. 4)

El trabajo pedagógico que realiza la Comisión Estatal de Educación, Cultura y Deporte de la Sección 14 de la CNTE, integrada por docentes pertenecientes a la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), sintetiza un modelo curricular, una gestión escolar alternativa y una evaluación comunitaria como ejes del proyecto educativo que tiene el objetivo de enmendar las relaciones escuela-comunidad.

Esta experiencia principalmente en los pueblos *Me'phaa*, *Naa Savi* y *Nahuatl* de la región de la Montaña, constituye un esfuerzo por incorporar otras epistemologías en la escuela, lo que significa que la cultura local juega un rol esencial en la planeación y ejecución de actividades escolares que involucran a su vez a actores comunitarios para el fortalecimiento de la memoria, la cultura y el conocimiento ancestral de cada pueblo.

Por su parte, el planteamiento político-educativo del profesorado en Michoacán, perteneciente a la Sección 18 de la CNTE, expresado en el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) y las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), propone un modelo escolar alternativo que propicia mecanismos de aprendizaje más allá del aula y la escuela. Su principal aspiración es generar un proyecto de transformación social que tiene en el espacio escolar el centro de su propuesta política, a partir del aprendizaje basado en pedagogías del trabajo y la articulación con procesos populares que permitan ampliar el horizonte escolar-comunitario en contextos urbanos y rurales.

El proyecto educativo de la CNTE en Michoacán opera en casi cinco mil escuelas de educación básica, donde laboran alrededor de 460 docentes y forma parte de un amplio esfuerzo de los educadores por recuperar la escuela para beneficio común. Esta característica junto con la pertinencia de los enfoques pedagógicos donde se combina «el hacer con el pensar» y de la concepción de la institución educativa como

espacio de aprendizaje político y de organización social (PDECEM, 2010), permite entrever que el proyecto de las Escuelas Integrales es el principio de un amplio programa de transformación social a través de la educación como herramienta de lucha impulsado por los profesores sindicalistas.

En el siguiente apartado se ilustra esta experiencia michoacana como una apuesta por modificar el funcionamiento de la escuela como tal, pues se pretende un modelo escolar democrático, integral y participativo a partir de la agencia de otros sujetos educativos en torno a la institución educativa. Asimismo, se hace énfasis en el establecimiento de los proyectos productivos como elementos del currículo alternativo, los cuales constituyen vehículos para la autosuficiencia escolar y concretan uno de los ejes de la propia subversión pedagógica.

Apuntes etnográficos de las Escuelas Integrales en Michoacán. Logros y desafíos de las alternativas educativas

La institución educativa «Lázaro Cárdenas», ubicada en la comunidad indígena de San Isidro, municipio de Nahuatzen, en la meseta p'urhépecha de Michoacán, es un ejemplo interesante para comprender el proceso de construcción de otro tipo de escuela. Hasta el año 2005, esta escuela era como cualquier otra. Tenía un director, seis docentes, un currículo nacional, libros de texto oficiales y alrededor de setenta alumnos. Su infraestructura básicamente constaba de ocho aulas en una sola planta con estructura de concreto en forma cuadrada, con un patio principal que funcionaba como cancha de baloncesto sin techo.

En ese mismo año, el colectivo de profesores militantes de la CNTE decidió impulsar el procedimiento para ingresar al programa de Escuelas Integrales. A partir de una discusión interna en el primer semestre del 2005, el colectivo docente redactó la planeación de ingreso al programa alternativo, ya que una comisión de la CNTE evalúa que la escuela cumpla todos los requisitos para concretar el proyecto. El primer diagnóstico comunitario elaborado para ingresar al programa privilegió las complejidades del contexto, pues se diseñó una propuesta económica para la instalación de un proyecto productivo y se hizo énfasis en la militancia sindical de los profesores para cumplir los señalamientos requeridos en la convocatoria.

En el segundo semestre del mismo año, la institución educativa ingresó al programa alternativo de Escuelas Integrales. En ese momento, el colectivo docente se organizó para reasignar el calendario escolar, coordinar las acciones pedagógicas en la asignación de cada Área de Conocimiento (AC)[1] y realizar la planeación comunitaria. Como

1 Las AC son dimensiones donde opera la acción educativa de las escuelas: área social, natural, el pensamiento lógico, educación en el trabajo, desarrollo humano y comunitario (PDECEM, 2010). Este tipo de organización integral del conocimiento suple a las asignaturas de la escuela convencional.

primera acción en el marco de la planeación comunitaria, los profesores realizaron un diagnóstico donde detectaron algunas problemáticas concretas: falta de empleo, crisis de valores humanos, consumo de comida *chatarra*, insuficiencia y desabasto de medicina en la clínica, desigualdad social y dependencia de los productos alimenticios escolares.

La visión del contexto realizada por el colectivo docente tenía por objetivo articular un plan de trabajo *transformador* de la escuela para superar el planteamiento educativo del ciclo escolar de la escuela convencional. Desde su propio balance, el colectivo docente jerarquizó la *falta de empleo* como una de las problemáticas más presentes en la voz de las madres y padres de familia que participaron en las asambleas, pues la consigna de las familias es que había *necesidad*; es decir, falta de trabajo. Derivado de esta valoración, el diagnóstico comunitario redactado por los profesores propuso a la dirigencia de la CNTE un proyecto productivo de corte agroecológico para la producción de verdura y oferta de empleo temporal a los miembros del colectivo de madres y padres de familia.

El colectivo docente decidió entonces impulsar un proyecto de producción de jitomates en condiciones de invernadero como eje orientador de las acciones educativas de la nueva escuela. Tenían la intención de aprovechar el contexto de vinculación con distintas madres y padres de familia de San Isidro que son beneficiarias de un programa estatal que impulsa la creación de huertas comunitarias y que podrían trabajar de manera rotativa en el mantenimiento del proyecto escolar. Además, los seis maestros se sumaron a la iniciativa con el propósito de incrementar la producción y que en un futuro se cosechara desde la escuela para la venta local. La maestra Alejandra, integrante del colectivo docente de la escuela, recuerda:

> Desde un principio este invernadero nos lo entregaron no con las condiciones adecuadas a nuestra comunidad, compraron ocho invernaderos de esta dimensión para repartirlo en el estado en distintas escuelas integrales y todos los compraron con los mismos aditamentos y demás. Pese a eso simplemente el hule con el que lo forraron no era el adecuado para nuestra zona y para nuestro clima, mas, sin embargo, así tratamos de echarle todos los kilos, todas las ganas. En ese tiempo la comisión había hecho el compromiso de mandarnos asesoría con una persona especializada, precisamente en el jitomate que fue nuestra producción inicial y para lo cual se pidió el invernadero, cuestión que nada más llegó en tres asesorías y posteriormente tendríamos que estarle pagando, en ese tiempo $800 pesos cada vez que vinieran a asesorarnos. (M. Alejandra, comunicación personal, 26 de junio del 2018)

El proyecto se puso en funcionamiento en la Escuela Integral gracias a un fondo mixto de la CNTE y la Secretaría de Educación en el Estado para el inicio del proyecto que benefició a más proyectos similares en la región. Dicho proyecto productivo funcionó dentro de la escuela durante tres años de manera constante. En ese tiempo fue usado como insumo pedagógico para los propios estudiantes, quienes

aprendieron a sembrar la tierra, fertilizar, regar y mantener el cuidado del huerto del cual se apropiaron. Los profesores se involucraron de lleno en el trabajo del invernadero, vinculando los contenidos de sus respectivas AC con la producción de verduras y el trabajo con la tierra. Esta estrategia articula una noción de trabajo en el sentido pedagógico aprender-haciendo que, además, posibilita un aprendizaje recíproco entre educadores y educandos para recuperar los conocimientos de cada uno.

Tiempo después, el proyecto productivo no logró sustentabilidad por motivos meramente técnicos. La escasa asesoría y el uso de materiales no idóneos para los invernaderos, con características inadecuadas para las condiciones climáticas de San Isidro (un ambiente frío, abundante lluvia y de fuertes vientos), desgastaron la estructura del invernadero que provocó la pérdida de las cosechas.

Los maestros intentaron rescatar el invernadero mediante la inversión de gran cantidad de dinero proveniente de sus salarios; sin embargo, esto generó una deuda insoportable y decidieron colectivamente abandonar el proyecto. En palabras del maestro Pedro, excoordinador de la Escuela Integral: «Gastamos alrededor de diez o doce mil pesos por persona para el mantenimiento y pues la producción no era tanta para cubrir el monto de la inversión» (Ch. Pedro, comunicación personal, 7 de diciembre del 2017). Su incursión en la agricultura ahora como educadores indígenas en el campo escolar propició otros proyectos similares:

> Después volvimos a hacer el intento con hierbas, plantas medicinales, manzanilla, hierbabuena, epazote y tampoco nos dio resultado porque desgraciadamente es malo decirlo, pero ya en ese tiempo no pedíamos asesoría al pueblo como se hizo con el jitomate, ellos venían y se hacía por equipo, y era estarle dando mantenimiento, el agua al invernadero y en ese tiempo se pidió apoyo y nos estuvieron apoyando, pero cuando ya fue de las plantitas medicinales, ahí si fue nada más como el rescate, pero para el conocimiento de nuestros alumnos nada más, pero al último ya no se siguió tampoco porque con uno o dos compañeros que ya no lo siguieron haciendo se rompió el ciclo y se dejaron perder las plantas y de ahí fue lo último que se hizo y se destruyó el invernadero. (M. Alejandra, comunicación personal, 26 de junio del 2018)

Dado que el proyecto productivo de la Escuela Integral ha constituido uno de los pilares en la conformación del «hacer escuela» alternativa, los esfuerzos para mantener el trabajo pedagógico en la *actividad transformadora* se volcaron al mantenimiento del proceso agrícola, aunque no tuvo resultados benéficos para el «ideal escolar». La razón principal del fracaso de este proyecto fue el equivocado diagnóstico comunitario, ya que el trabajo entre sujetos educativos no fue coordinado y se concluyó no tomar en cuenta la participación de los miembros de la comunidad. De esta manera, se mantuvo una visión solo desde el colectivo docente para su elaboración, la cual no percibió las diferentes características geográficas para su implementación.

Un ejemplo muy próximo a San Isidro es el proyecto de panadería comunal en la Escuela Integral José Ma. Morelos y Pavón, localizada en la cabecera municipal de Nahuatzen, donde el maestro Salvador, trabajó como profesor y coordinador entre 2008 y 2009: «Yo era docente en la escuela Morelos y ahí implementamos la panadería y construimos un horno cuando fui coordinador con el apoyo de todos los compañeros, con el maestro Víctor de Paracho que sabe hacer pan, yo no sabía hacer pan, pero ahora ya tenemos panadería» (P. Salvador, comunicación personal, 26 de junio del 2018).

El proyecto de pan es ahora fuente de un pequeño, pero significativo, ingreso para la escuela y a la vez implica un insumo alimenticio que se utiliza en el comedor escolar gestionado por las madres de familia, el cual proporciona almuerzos para la matrícula escolar de más de doscientos estudiantes. De forma similar, el caso de la Escuela Integral en la comunidad de La Mojonera, pueblo vecino de San Isidro, el colectivo docente y los estudiantes mantienen un proyecto productivo de cría de borregos. Allí improvisaron un aula como corral para los animales, dado que no tenían recursos para construir otro espacio independiente.

Otros casos en la misma región ilustran la potencialidad del proceso de apropiación social de la escuela cuando se realiza en colaboración con otros sujetos educativos. Resalta en el escenario, la Escuela Integral Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada en la colonia 28 de octubre, en la periferia del municipio de Uruapan. Desde 2015, el colectivo docente y el colectivo de madres y padres de familia insistieron en que había que generar proyectos productivos que implicaran una remuneración económica para la escuela. De manera autogestiva y, a partir de su propio diagnóstico, impulsaron tres proyectos productivos: una panadería, un huerto escolar y una granja escolar, además del mantenimiento de treinta árboles de aguacate para producción local. Estos proyectos permiten dividir el trabajo de los estudiantes por grupo para vincularlos con las AC que se imparten en el aula. En todas las actividades de los proyectos productivos participan todos los estudiantes: vender el huevo de la granja, hacer el pan, cuidar las plantas, regar, atacar las plagas, entre otras.

Con la realización de un taller sobre producción de dulces sanos con tamarindo y coco, los estudiantes de la octava y novena fase[2] elaboraron productos que vendieron a la salida de la escuela, con la finalidad de conseguir una pequeña cantidad de dinero que invirtieron en casacas para los estudiantes que son parte de las distintas comisiones existentes en el colectivo de alumnos.

2 En las EIEB, el recorrido del estudiante durante la escolarización no se organiza por grados como en la escuela convencional, sino que se cuenta por fases complementarias que unidas conforman toda una faceta escolar: primera y segunda fase son el nivel prescolar; de la tercera fase a la octava fase es nivel primaria; mientras que de la novena fase a la onceava corresponde al nivel de secundaria.

Esta acción muestra cómo los mismos estudiantes organizados trabajaron en colectivo para autofinanciar sus uniformes y al mismo tiempo aprendieron a producir dulces sanos. Además de tener su colectivo de alumnos (que por lo general representa el grupo de novena fase) cuentan con comisiones de higiene (encargados de recoger la basura, estar al pendiente de que no se pierdan los depósitos), de disciplina (integrado por alumnos que cuidan y evitan los conflictos entre compañeros, al evidenciar las faltas ante los maestros para resolver el conflicto) y de información (encargada de recopilar la opinión de los alumnos; por ejemplo, para elegir el menú del comedor escolar o para plantear algún tema que les gustaría abordar en los desfiles populares que realizan cada fin de mes en las calles de la colonia).

En todos los casos abordados, la característica del proyecto productivo es esencial para comprender la transición entre una escuela convencional hacia el marco general de acción de la escuela alternativa. Generalmente, el proyecto productivo es una de las tareas más complejas de materializar al momento de emprender los procedimientos de ingreso al programa, ya que pocas veces se consigue suficiente recurso monetario para establecer los proyectos, cuando estos requieren de una logística más allá de las posibilidades económicas del colectivo docente o de las mismas comunidades. No obstante, este eje de las EIEB muestra las apropiaciones de la escuela por parte de los sujetos educativos para el control y la transformación de la escolarización convencional.

Los aprendizajes de la lucha de la CNTE. Repensar la resistencia y la apropiación de la escuela pública

Este esfuerzo por sintetizar y presentar de manera sucinta las alternativas educativas construidas por la acción política y pedagógica de colectivos magisteriales de la CNTE en Michoacán, muestra que en el territorio educativo se expresan proyectos heterogéneos que tienden a establecer modelos educativos diferentes a la dinámica escolar convencional. En este sentido, es útil la noción de territorio educativo que refiere «un campo de fuerzas agonistas, que se enfrentan permanentemente por la definición de los objetos educables, los objetivos educativos, los espacios, los actuantes, los medios, mecanismos, saberes y organismos educativos» (González y Guerra, 2017, p. 126). Esta visión implica reflexionar no solo lo educativo a partir del conjunto institucional, sino que el territorio educativo es un campo de fuerzas antagónicas en tensión permanente donde se libra una batalla.

Desde esta visión, es comprensible observar la escuela como una institución por medio de la cual el Estado está presente en la vida cotidiana de los pueblos para la formación de los sujetos y representa, a su vez, un vehículo para la reproducción del sistema. Sin embargo, prevalece una diversidad de formas en que «los sectores nativos se apropian de los proyectos escolares oficiales, adecuándolos a sus intere-

ses comunitarios» (Bertely & González, 2003, p. 73), donde a menudo depositan sus planteamientos político-educativos para dar un giro a la lógica escolar convencional.

En estos casos, la apropiación sociocultural como proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador (Rockwell, 2005) que ocurre en distintas direcciones en el ámbito escolar, asumido por sujetos educativos diferentes, ofrece la posibilidad de ahondar y comprender casos empíricos de apropiaciones.

Rockwell (2006, p. 167) plantea que «la noción de apropiación permite apreciar el valor diferencial que un objeto cultural común puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad». La escuela puede ser uno de esos elementos culturales disponibles; es decir, los maestros agrupados en la CNTE que laboran en las escuelas integrales e impulsan los proyectos alternativos, recuperan la institución estatal para posicionar su propio discurso político-educativo que emana de su lucha magisterial, no desde el poder hegemónico. En este caso, es posible entrever que la escuela también es un espacio de relaciones sociales específicas donde se desarrolla una disputa por el control de la escuela.

Es evidente que en las acciones de resistencia emprendidas por los colectivos magisteriales agrupados en el horizonte político-organizativo de la CNTE existe una tendencia a comprender «la escuela contemporánea como un sitio de lucha que se mueve a uno y al otro lado de la frontera» (Ross & Vinson, 2012, p. 83). Esa frontera delimita el carácter permeable de la institución escolar y en ocasiones es apropiada por los sujetos colectivos como un espacio de oportunidades para posicionar sus propios discursos y aspiraciones político-educativas a partir del ámbito áulico.

Entonces, se puede inferir que «cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación» (Rockwell, 2006, p. 18) tal como sucede con los distintos proyectos educativos de la CNTE. De esta forma, estas experiencias se pueden entender como resistencias heterogéneas a partir de las composiciones culturales, políticas y sociales de los sujetos educativos, quienes forjan cierto repertorio de capacidades (el *bricolaje*) que se articula en la acción pedagógica de cada caso concreto. En este ejercicio de resistencia podemos observar la construcción social de los procesos de autonomía en educación (Baronnet, 2015).

De acuerdo con Castoriadis (2006), la noción de autonomía hace referencia a ese proyecto social y colectivo que busca crear las instituciones interiorizadas por los individuos, que faciliten el acceso a su participación en todos los ámbitos de poder en la comunidad. En este caso, los proyectos educativos de la CNTE tienen un papel sustancial cuando se inscriben dentro de enunciados político-educativos que parten de la acción directa de maestros movilizados políticamente, ya que la autonomía es la «dimensión central de la construcción política para un nuevo proyecto social que pretende transformaciones en el mundo del trabajo y de la sociabilidad para la eman-

cipación de la sociedad futura» (Gluz, 2013, p. 45). Sobre todo porque busca estructurar un mecanismo escolar y curricular con participación equitativa y horizontal entre los sujetos educativos.

No obstante, las prácticas educativas en dichas propuestas alternativas no se encuentran libres de tensiones. Se sitúan en contextos sociohistóricos y políticos complejos, en los que inciden tanto las trayectorias de los sujetos escolares, educadores y estudiantes como las biografías de las mismas comunidades, inmersas en muchas ocasiones en problemáticos procesos de aculturación, discriminación y racismo, en su relación con la sociedad mayoritaria donde predomina la reproducción del capitalismo y las relaciones de dominación (Castillo, 2018; Baronnet, 2013).

Un cuestionamiento que nace a partir de estas reflexiones sería cómo crear espacios adecuados para forjar nuevas prácticas pedagógicas mediante las que se promueva el diálogo entre, «a la vez, los conocimientos indígenas [populares] en su forma viva y practicada en la comunidad y el conjunto de los contenidos escolares convencionales» (Gasché, 2004, p. 198), sin perder de vista los contextos de los que nacen y desde dónde se enuncia cada práctica. Resulta relevante poner atención en este aspecto porque «el conocimiento regulado en los libros de texto y transmitido en las aulas no es neutral y obedece a una poderosa trama de intereses, relaciones y estructuras ideológicas por parte de grupos que se disputan el control de la escuela» (Carbonell, 2015, p. 74). Hay que recordar el lema del magisterio democrático: *la educación no es ni será nunca neutral*.

Por esta razón, hay que entender que la escuela pública produce un conocimiento muy específico con una historia cargada por el colonialismo que marca solo una visión del mundo. Mientras que la proyección de la escuela en control de los militantes de la CNTE es en esencia contrahegemónica, pues nace del movimiento popular de los trabajadores de la educación. En síntesis, cada una de las alternativas educativas propone nuevas formas de apropiarse la escuela como aparato del Estado para ponerla al servicio de los pueblos y organizaciones en lucha. El desafío consiste en «articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno» (Carbonell, 2015, p. 22), proceso que la pluralidad de experiencias promueven en mayor o menor medida, con la aspiración implícita de formular una ciudadanía peligrosa (Wayne & Vinson, 2012) para la transformación del *status quo*.

Comentario final

La emergencia de proyectos educativos alternativos y sus horizontes epistémicos y políticos, reflejan el interés de las colectividades y organizaciones en lucha para repensar la educación. En México, estos proyectos endógenos tienden a representar

un frente de batalla para la formación de sujetos que promuevan el cambio social en perspectiva emancipatoria, en muchos casos por medio de la apropiación de la institución escolar. En este sentido, las experiencias de aprendizaje que abonan las alternativas educativas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación representan ejemplos concretos de que otra educación es posible, dentro y fuera de la escuela. Falta dilucidar mucho más a fondo cada una de ellas para visibilizar las potencialidades de dichas experiencias, pero también sus dificultades y retos.

Por esta razón, se sostiene que las múltiples experiencias educativas alternativas situadas en espacios concretos, donde cohabitan maestros, estudiantes y comunidad en general, pueden ser entendidas como microrrealidades sociohistóricas que tenemos que observar de manera etnográfica para visualizar los intersticios donde se configuran las estrategias de resistencia frente a la escolarización hegemónica. Muchas veces estas acciones educativas ocurren sin que existan etiquetas precisas para clasificar y denominar ciertas prácticas, pero lo relevante es que prevalece una praxis; es decir, prácticas sociales con un sentido claro que se politiza al momento de la reflexión colectiva entre sujetos educativos.

La experiencia organizativa de la CNTE abarca cuatro décadas de historia, donde cientos de trabajadores de la educación han planeado, sistematizado e implementado proyectos educativos a la par de su lucha sindical. Esta resistencia magisterial demuestra que:

> la alternativa es la lucha misma, por lo que se construye en los procesos de democratización de la relación entre los gobernantes y los gobernados. El ser docente de este magisterio no se dará fuera de la lucha por la democracia. (Street, 2000, p. 201)

La imbricación de las luchas políticas para la transformación democrática de la sociedad con una educación coherente a los fines de la organización sugiere no desligar ambos aspectos, tal como apunta la consigna: *en la calle la protesta, en la escuela la propuesta.* Por lo tanto, «se requiere impulsar proyectos de educación contrahegemónica y que tales proyectos de educación antisistémica o alternativa no pueden estar separados de nuestra resistencia, no pueden estar separados de nuestras luchas sociales, están necesariamente ligados a ellas» (Velázquez, 2017, p. 79). La suma de ambos ejes de acción, el de la resistencia y la creación de alternativas, sugiere la posibilidad de estrategias político-educativas que emergen a contracorriente de la educación bancaria denunciada por Paulo Freire.

Referencias bibliográficas

Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). IIA-UNAM.

___. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales,* (22), 85-110.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Bertely, M., & González, É. (2003). Etnicidad en la escuela. En M. Bertely (ed.). *La investigación educativa en México (1992-2002)* (pp. 57-83). COMIE.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa.* Octaedro Editorial.

Castillo, E. (2018). Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. Carlos y F. Domínguez (eds.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 7-13). Biblioteca Digital de Investigación Educativa, UV.

Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997).* Katz Editores.

Colin, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán, México.* [Tesis inédita de maestría en investigación educativa]. Universidad Veracruzana.

Consejo Pedagógico Estatal Sección 14 (CPE). (2018). *Proyecto de educación alternativa. La Escuela Guerrerense Altamiranista.* SNTE-CNTE Sección 14.

Gasché, J. (2004). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. En M. Rodríguez (ed.), *Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía* (pp. 177-200). SEP-CGEIB, Contracorriente, Observatorio Ciudadano de la Educación, FLAPE.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales.* CLACSO.

González, R., & Guerra, M. (2017). Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia. En R. González y G. Olivier (eds.), *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp. 125-142). UAM-A, CONACYT, Editorial Terracota.

López Aguilar, M. (2017). La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE. En C. Navarro (ed.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (pp. 269-322). UPN-Ajusco.

Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.* CSEIIO.

Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunalidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4*(1), 83-103.

Pérez, R. (2016). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas.* UNICACH.

Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán-PDECEM. (2010). SNTE-CNTE Sección 18.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,* (1), 28-38.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Revista en Educación,* (44), 13-39.

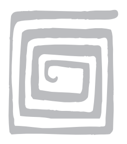
Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales,* (11), 73-86.

Santos, B. (2011). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas). En P. Gentili y G. Frigotto (eds.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 177-211). CLACSO.

Velázquez, L. (2017). Geopedagogías de la emancipación social. En Concejo Mayor de Gobierno Comunal (ed.), *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio* (pp. 79-86). En cortito que's pa'largo.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, Programa Democracia y Transformación Global.



Pertinencia del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para el programa de profesionalización en la Amazonía ecuatoriana

Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña[1]

A modo de introducción

Reflexionar sobre la educación en la Amazonía es una tarea compleja, principalmente porque esta región siempre fue relegada por el Estado y para los «foráneos», llámense conquistadores, comerciantes e incluso investigadores, fue vista como un botín, por su riqueza natural y cultural. Desde esta perspectiva, la tarea educativa institucional fue asumida y desarrollada por varias órdenes religiosas, siempre con el aval y auspicio del Estado.

Durante el siglo XX, con la consolidación de las órdenes religiosas, se formaron únicamente docentes bachilleres, técnicos y tecnólogos, tanto mestizos, colonos y afroecuatorianos que han venido ejerciendo la docencia, en todos los grados y niveles de educación básica. Debido a esta realidad y otras condiciones, los estándares de calidad no alcanzan los niveles deseados. Frente a esta situación, desde el 2018, el Estado replantea su política educativa en cuanto a la formación de docentes, considerando las particularidades de la diversidad lingüística y la logodiversidad de los pueblos y nacionalidades que aquí conviven.

El objetivo del presente trabajo investigativo es contextualizar el modelo pedagógico de la UNAE en la Amazonía, ya que al ser un proyecto relativamente nuevo, no existen datos suficientes para medir su impacto en la transformación educativa. Sin embargo, la observación permanente, el diálogo «académico» e informal con los docentes-estudiantes, tanto en las clases asistidas y virtuales, durante los últimos

---

1 Docente-autor de la Universidad Nacional de Educación. Correo: darwin.chicaiza@unae.edu.ec. Tiene una formación académica en Ciencias de la Educación y Desarrollo Social. Ha trabajado en diversas entidades públicas y privadas a nivel nacional, en las áreas de docencia, dirección y gestión. En la provincia de Napo lideró por más de una década el proyecto social Casa Bonuchelli, desde donde se ejecutaron programas de educación alternativa, fomento de espacios culturales, implementación de huertas orgánicas, reforestación y producción sostenible. Es un apasionado de los deportes extremos y la educación popular, desde donde ha generado propuestas interinstitucionales, siempre en beneficio de las personas y grupos de atención prioritaria. Actualmente colabora como docente en la UNAE, en el proyecto emblemático de profesionalización para docentes amazónicos, en la sede Tena-Napo.

meses del 2019 e inicios del 2020, así como la aplicación de encuestas y entrevistas, han permitido esbozar algunas reflexiones que dan cuenta de la incidencia que va generando la nueva visión del ser humano diverso, crítico y reflexivo, postulados que están a la base de nuestro modelo pedagógico.

Este trabajo es solo una mirada parcial de toda la propuesta educativa de la UNAE, que abarca a diez provincias del Ecuador. Realizaremos un breve recorrido histórico sobre la Amazonía y la educación bilingüe, antes de describir la importancia de la propuesta de profesionalización de la UNAE. Esperamos continuar con este trabajo investigativo, ir midiendo su impacto e ir proponiendo nuevas alternativas para alcanzar el buen vivir, convencidos que la formación de los docentes es uno de los pilares fundamentales para lograr la calidad educativa.

Algunos apuntes históricos de la Región Amazónica

El Ecuador es nombrado y reconocido como «país amazónico», pero históricamente esta región ha sido objeto de disputas y conflictos armados, entre diversos actores. En la época colonial los conquistadores se aventuraron a explorarla guiados por la ambición del oro, abriendo así las rutas de explotación de diversos recursos, pero a través del tiempo, hasta actualidad, esta zona sigue siendo colonizada, presionada y amenazada por intereses de variada índole.

López *et al.* (2013), sintetizan este proceso, recordando que la Amazonía fue mitificada como el «El Dorado» o el «País de la canela», lo que ocasionó conflictos administrativos, civiles y eclesiásticos entre los Virreinatos de Lima y Santa Fe y la Real Audiencia de Quito, a finales de la época colonial. Así mismo, debemos recordar la importancia de la evangelización en este proceso «civilizatorio» de la Amazonía. Durante tres siglos (del XVI al XVIII), varias órdenes religiosas fueron las administradoras directas de estas tierras y, por tanto, entablaron políticas productivas y educativas de acuerdo con sus creencias y carismas, aplicando mecanismos homogeneizadores.

La creación de la primera provincia amazónica en 1861, en plena era republicana, y la implementación de las gobernaciones militares, con fines unificadores y de control, especialmente en la producción de caucho y la quina, propiciaron y alentaron la migración de varios grupos humanos, especialmente de la Sierra. A partir de este fenómeno se fueron configurando los poblados que más adelante se convirtieron en urbes parroquiales, cantonales y provinciales.

Vale anotar brevemente un hecho histórico que, poco o nada, influyó en la reconfiguración de la educación en esta región, pero que nos sirve para entender el concepto de nación y, sobre todo, de ciudadanos, ya que pese a las reformas constitucionales de esta época los pueblos y nacionalidades de la Amazonía no figuran como sujetos con derechos; nos referimos al laicismo, corriente política que la instauró Eloy

Alfaro desde 1895. Como bien lo apunta Terán (2016), en el Ecuador, a estas alturas de la historia, se había consolidado el catolicismo auspiciado por los Gobiernos conservadores, pero este orden se ve alterado con la llegada de Alfaro, se ejecutan reformas sociales que propiciaron la inserción de la mujer en la educación, la organización de la clase obrera y la protección a la población indígena y, toda la obra emblemática del ferrocarril a nivel nacional. En esta misma línea, el sucesor Galo Plaza en sus dos períodos (1901-1905 y 1912-1916), acentuó un liberalismo moderado, creando al Registro Civil, aprobando la ley del Matrimonio Civil y Divorcio, marcando así la separación Estado-Iglesia y la secularización de la educación con la Constitución de 1906. Como sabemos, Alfaro fue asesinado en 1911, y el liberalismo toma un matiz plutocrático y coincide con el segundo mandato de Plaza y posteriormente con el Gobierno de Baquerizo Moreno (1916-1920).

Siguiendo el hilo histórico, durante el siglo XX, en la Amazonía se consolidaron las misiones religiosas, tanto masculinas como femeninas, se erigen los vicariatos apostólicos con varias congregaciones religiosas como los salesianos en Morona Santiago, josefinos en Napo, carmelitas y capuchinos en Sucumbíos y Orellana, franciscanos en Zamora y otras en Pastaza. Su accionar en varios campos fue auspiciado, incluso, por los Gobiernos de turno. En el campo de la educación, por ejemplo, crearon escuelas, colegios e institutos superiores fiscomisionales. Esta categoría obligaba al Estado a cubrir los gastos de las contrataciones de los docentes, en cambio, la administración estaba a cargo de las órdenes religiosas.

En 1911, Ecuador empezó la explotación petrolera en la península de Santa Elena; en la década los 40 empezó la exploración de este recurso en la Amazonía, pero desde 1967 se inició oficialmente la explotación y transporte de petróleo, marcando un antes y un después en la historia de nuestro país, sobre todo, por el impacto social y ambiental en las comunidades. Esta actividad extractivista se ha convertido en una amenaza patente para los pueblos y nacionalidades, ya que sus intereses económicos están sobre la vida de las personas, tal como se ha evidenciado en el transcurso de estos decenios.

En la actualidad la Región Amazónica tiene una extensión de 116 588,10 km² y está constituida por seis provincias: Sucumbíos, Napo, Orellana, Pastaza, Zamora Chinchipe y Morona Santiago, en su conjunto representa el 45,47 % del territorio ecuatoriano. Vale aclarar que Sucumbíos fue creada en 1989 y Orellana en 1998, y son el resultado del proceso extractivo hidrocarburífero, antes pertenecían a la provincia de Napo. De acuerdo con el censo 2010, la población total de la región es 739 814 habitantes y el 33,11 % se autoidentifica como indígena. Los pueblos y nacionalidades identificados en el censo y que viven en esta región son Achuar Andoa, Cofán, Secoya, Siona, Shiwiar, Waorani, Sápara, Kichwa y Shuar. Cabe destacar que los kichwas y shuar están en las seis provincias y tienen una mayor densidad poblacional.

La organización comunitaria como base para la reivindicación de derechos

La categoría «interculturalidad» ha dado pie a múltiples interpretaciones, su significado es polisémico debido a su origen y evolución estrecha a los pueblos y nacionalidades de los países andinos, principalmente de Ecuador, Perú y Bolivia. La historia da cuenta que académicamente la categoría fue insertada por antropólogos y lingüistas de la Universidad Central de Venezuela en la década de los setenta, con el propósito de reafirmar lo culturalmente propio y recuperar algunas lenguas de los pueblos indígenas. Sin embargo, fueron los países andinos antes mencionados, con un porcentaje elevado de población indígena, quienes a partir de los ochenta, mediante un proceso de lucha de reivindicación, insertaron esta categoría en sus planes de Gobierno y en todos los discursos.

Consideramos fundamental, anotar someramente, el proceso organizativo de los pueblos y nacionalidades, ya que en el seno organizativo-confederativo se consolidarán las políticas y demandas en los diversos ámbitos, tanto de carácter clasista o étnico. Los campesinos e indígenas de la Sierra fueron los pioneros en aliarse y organizarse, frente a las necesidades puntuales y problemáticas comunes, así nació la Federación Ecuatoriana de Indios, reconocida legalmente en 1945 y en 1968 la Federación de Trabajadores Agropecuarios (FETAP) se transformó en Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC).

En 1972, en la provincia de Chimborazo se fundó Ecuador Runacunapak Rikcharimui (Ecuarunari), como una estrategia para frenar al comunismo, inspirado en los postulados de la teología de la liberación. La Iglesia católica tuvo un papel decisivo para dar origen a esta organización y se definió como un movimiento clerical exclusivamente indígena (Altmann, 2013, p. 113).

En la Amazonía, la nacionalidad Shuar es la pionera en organizarse, apoyada directamente por la comunidad religiosa salesiana. En 1960 conforman varios centros shuar, en 1964, establecieron la Federación de Centros Shuar y el 1969 participan en la conformación de la Federación de Organizaciones indígenas de Napo (FOIN), la misma que fue reconocida legalmente en 1973 y, en 1980 estuvo presente en la fundación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Confeniae).

El punto más relevante en este proceso organizativo, es la fundación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador en 1986. Este hito histórico, se dio gracias a la consolidación de la Confeniae en la Amazonía y el Ecuarunari en la Sierra. Moreno y Figueroa (citado por Illicachi, 2015) sintetizan los objetivos de la nueva organización nacional: la devolución total de las tierras indígenas en una forma de propiedad comunitaria; la defensa de las culturas indígenas, incluida la medicina tradicional; la educación y concientización de los indígenas en programas

de educación bilingüe en todas las lenguas indígenas del país; la búsqueda de alianzas y financiamiento con el fin de formar un banco indígena; la coordinación de las políticas de todas las organizaciones indígenas del Ecuador.

Hacia una educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe, instaurada legalmente en 1988, es una conquista de la lucha de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades. Previamente existieron varias iniciativas de educación bilingüe, las que nombramos simplemente con el fin de no perder el hilo histórico: Escuelas indígenas de Cayambe, encabezadas por Dolores Cacuango (década de los cuarenta del siglo XX); Evangelización e investigación lingüística del Instituto Lingüístico de Verano (1952-1981); acciones de desarrollo comunitario por parte de la Misión Andina (1956-1964); alfabetización de la población kichwa de la población adulta con el Programa Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1964); educación primaria, bachillerato y superior por parte de las escuelas radiofónicas shuar-achuar (1972); las escuelas indígenas de Simiatug; el Sistema de Escuela Indígenas de Cotopaxi (1974); Escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (1975); subprograma de alfabetización kichwa (1978) y el programa de autoeducación bilingüe del Colegio Macac (1986) (Conejo, 2008, pp. 2-5).

Las propuestas descritas nacieron como respuesta al autorreconocimiento de la diversidad y pluralidad y como contraposición a la hegemonía de un Estado monolingüe y centralizado, pero a la vez fragmentado y gobernado por grupos de poder oligárquico. En este escenario, la irrupción de las organizaciones indígenas en la vida política, causó desazón e incomodidad y la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe abrió un abanico de posibilidades para construir una sociedad más justa y equitativa, basada en los derechos humanos y en los derechos propios de las personas que históricamente habían sido marginadas.

Esta propuesta de educación ha pasado por varias etapas: las experiencias de base, la institucionalización, la estructuración a nivel de país, la oficialización del modelo, la profesionalización y la implementación. A lo largo de este proceso diversos factores han incidido para que este, en muchos aspectos, se estanque en las mismas lógicas burocráticas de la educación tradicional. Esta realidad y la imperante necesidad de control por parte del Estado, entre el 2009 y 2011, mediante varios decretos y leyes, unificaron los sistemas educativos bajo un único organismo rector de la política pública educativa.

Sin embargo, el modelo educativo ha servido para poner en tela de duda la concepción de Estado nacional y, por otro lado, ha promovido una conciencia de la diversidad, pluralidad e interculturalidad. Los pueblos y nacionalidades siempre tuvieron

presente que la educación es un medio y no un fin, desde esta óptica la educación intercultural sigue siendo un desafío y a la vez una herramienta para construir y valorar las diversas epistemologías como alternativas viables de equilibrio existencial, en medio de un planeta que agoniza por la contaminación e imposición del modelo capitalista.

La Universidad Nacional de Educación–UNAE, como alternativa para transformar la educación en el Ecuador desde la Amazonía

La educación, tomando cuenta su raíz latina, significa criar o nutrir, evidenciando una acción propia de los seres humanos y de otros mamíferos. La historia da cuenta de las modalidades que se han ido dado en el campo educativo y de cómo las sociedades y Estados se han ido apropiando e instrumentalizando dichas modalidades y sistemas. Pero lo más relevante en este devenir histórico es su estatus de derecho, es decir, la educación al ser un derecho humano, deben existir las garantías suficientes para su cumplimiento, para que las personas puedan alcanzar sus sueños y desarrollar sus habilidades al máximo.

El Ecuador, declarado un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (Constitución 2008, Art. 1), sigue siendo uno de los países con niveles muy altos de pobreza e inequidad. Entonces surge la pregunta de rigor: ¿Por qué la educación, aclamada como el medio para alcanzar el desarrollo, no ha contribuido a la construcción de una sociedad justa y equitativa?

Desde 1596, año en que se funda la primera universidad en nuestro país, las políticas públicas, que han sido de diverso corte ideológico, no han incidido para que el acceso a este derecho se cumpla y tampoco han logrado que las universidades contribuyan en la transformación social. Basta recordar los privilegios de la época colonial y más tarde en la época republicana y el crecimiento industrial, la creación de centros de estudios superiores que respondían a intereses particulares (Quindemil *et al.*, 2017, p. 3). Un hecho que evidencia esta realidad en el siglo XX, es la creación de 45 nuevas universidades entre 1992 y el 2006, especialmente particulares y con diversas modalidades. Pese a los mandatos legales, como la Ley de Educación Superior de 1938, que otorgaba libertad, autonomía y gratuidad a las universidades, la única ley que reconoce a la educación superior como servicio público sin fines de lucro, es la Constitución del 2008.

A partir de la Constitución antes mencionada, nace una nueva Ley de Educación Superior, donde la calidad es un imperativo y para cumplir dicho mandato se inicia un proceso de evaluación. La primera llevada a cabo en el 2008, donde se evaluaron a 68 universidades y escuelas politécnicas, 3 universidades de posgrado, casi 150 extensiones universitarias y casi 300 institutos técnicos y tecnológicos, conservatorios y pedagógicos, arrojaron resultados muy críticos en cuanto a la calidad,

medida por indicadores y criterios relacionados con la academia, estudiantes y entornos de aprendizaje, investigación y gestión (Raza, 2019, p. 2).

La segunda evaluación en el 2012 llevó a suspender definitivamente a 14 de las 26 universidades y escuelas politécnicas y sus 63 sedes, las mismas que se encontraban en la categoría E. Con esta decisión se ponía fin a una época mercantilista de la educación superior, que amparada en las leyes permisivas del Estado, ofertaban carreras y títulos sin ninguna garantía de calidad o pertinencia.

En este contexto y amparada en las leyes vigentes, el 19 de diciembre del 2013, se publica oficialmente la creación de la Universidad Nacional de Educación-UNAE. La misión de esta entidad es contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.

Programa de profesionalización en la Región Amazónica

La política pública en materia de educación tiene su fundamente en la Constitución del 2008 como máxima ley, la misma que otorga derechos no solo a los ciudadanos de este territorio, sino que dota de derechos a la misma naturaleza, con el fin de alcanzar el Buen Vivir. Dicha política pública se viabiliza a través de los Planes de Desarrollo Nacional y otras leyes concomitantes como la Ley de Educación Superior y en el modelo de evaluación y acreditación. La UNAE, como ya anticipamos, nace como la alternativa transformadora para alcanzar una educación de calidad, pero la ansiada calidad se logra fortaleciendo el elemento humano de este ámbito, los docentes.

El informe de la evaluación Ser Maestro 2017, efectuado por el Instituto Nacional de Evaluación, INEVAL, proporcionó datos muy relevantes, de los 15 599 docentes amazónicos que rindieron la evaluación, 6709 no cuentan con un título de tercer nivel, lo que representa el 31,66 % de la población nacional sin este grado académico. Frente a esta realidad y fundamentada en la Resolución RPC-SO-21-No.307-2018 del Consejo de Educación Superior, que autorizó el funcionamiento del Centro de Apoyo Lago Agrio en Sucumbíos, la UNAE oficializó su presencia en territorio. Arrancó con la ejecución del programa de profesionalización con las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe para docentes que no tenían un título de tercer nivel, que venían trabajando mínimo cinco años y se ubicaban entre 30 y 55 años de edad.

Vale aclarar que el 30 de noviembre del 2017, se presentó formalmente el Programa Nacional de Profesionalización Docente, el mismo que contaba con 720 docentes beneficiarios de las provincias de Cañar, Azuay, Chimborazo, Orellana, Morona Santiago y Sucumbíos. De este grupo, 150 fueron de Sucumbíos y 116 de Orellana.

Hasta finales del 2018, solamente en Orellana y Sucumbíos, 649 docentes cursaban las carreras antes mencionadas. Lo relevante de este importante grupo, tanto de Orellana y Sucumbíos es que el 59 % son mujeres y el 41 % hombres. Así mismo, la diversidad cultural es evidente, ya que el 33 % del total de docentes-estudiantes, pertenecen a las cinco nacionalidades que conviven en este territorio: Kichwa, Shuar, Ai Cofán, Siekopay y Awa; y el 77 % restante pertenece a la población mestiza, montuvia y afroecuatoriana (Crespo, 2018, p. 124).

A lo largo de estos dos años, la UNAE ha ido tejiendo alianzas interinstitucionales, lo que le ha permitido consolidarse con los centros de apoyo en las seis provincias amazónicas y en cuatro provincias más de la Sierra y Costa. En la actualidad mantiene vigentes convenios con el Ministerio de Educación y la Secretaría Técnica de la Amazonía y hasta julio del 2020, se han matriculado 2344 docentes y fueron contratados 145 docentes entre autores y tutores.

¿Por qué es pertinente el modelo pedagógico de la UNAE?

Transformar una realidad implica decodificarla, decolonizarla, repensarla y construir un nuevo pensamiento y, precisamente la UNAE fue creada para transformar la educación del país, por eso entre sus ejes de fundamentación epistemológica plantea que el conocimiento debe abarcar un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer. Solamente desde los sujetos que conocen su historia y lo van recreando de generación en generación, se realizan nuevas interpretaciones y nacen renovadas respuestas a los desafíos complejos de la actualidad.

Al proponer y ejecutar las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe, modalidad a distancia, se replantean los procesos lineales y descontextualizados de formación docente. La UNAE decidió ir a territorio, esta acción dice mucho, ya que no solamente ha trasladado una institución y su aparato administrativo, más bien se ha puesto en diálogo con los actores del medio, sean estas las entidades públicas desconcentradas, organizaciones comunitarias y directamente con las instituciones educativas, entre otros actores. A la par, los beneficiarios de las mencionadas carreras, al ser docentes en ejercicio de la profesión y como anotamos antes, en su gran mayoría pertenecen a los pueblos y nacionalidades, inevitablemente entra en juego la diversidad epistémica en todo el proceso académico.

> La universidad-territorio de esta manera no consiste en el emplazamiento o implementación de sedes o lugares para la legitimación de políticas que prolonguen el estado de excepción, al que se reduce la inversión educativa como regulación y racionalización de la civilización de locus de frontera, sino que corresponde a una política educativa transformativa de emancipación, que hace posible pensar el presente de la «socio-diversidad» de la comunidad de formación, entre lo porvenir como horizonte

crítico que rebasa lo proyectado a futuro y la prospectiva compuesta por la intencionalidad de la innovación en educación. (Madroñero, 2017, p. 107)

Modelo y diseño del currículo: desde las particularidades hacia la integralidad

La UNAE al proponer una universidad en territorio, que responda a sus prioridades y a las necesidades de los docentes que no contaban con una formación académica y pedagógica, valora su diversidad cultural e intenta establecer el diálogo intercultural para alcanzar el *buen vivir*, estipulado en la Constitución vigente. Es decir, al insertarse en la vida misma de los docentes y sus contextos, cuestiona un modelo educativo anacrónico y afincado en el industrialismo, con currículos que apuntan a un adoctrinamiento y adormeciendo de la capacidad crítica y creativa de las personas.

Como UNAE, se reconoce que los estudiantes del siglo XXI están dirigidos por maestros del siglo XX, y siguen currículos que fueron pensados en el siglo XIX. En consecuencia, en una nueva época, ¿qué educación debemos realizar en el mundo contemporáneo que deviene?, ¿qué tipo de formadores debemos preparar hoy y para qué mundo? (Álvarez, 2015, p. 18).

Antes de exponer brevemente el contenido curricular, es adecuado anotar y ver la relación entre los principios básicos del modelo curricular de la UNAE, a fin de comprender el alcance de la propuesta educativa en su conjunto. Estos principios son relevancia del componente práctico del currículum de formación; la teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica; el espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención y, la prioridad del compromiso social.

La estructura curricular de la UNAE para el programa de profesionalización, con la reforma aprobada en febrero del 2020, hace hincapié en la unidad de formación profesional y la unidad de integración curricular. Los núcleos polémicos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de V a VIII ciclo, citamos a continuación a fin de visibilizar su encadenamiento y coherencia con la población beneficiaria.

- Problemáticas del campo epistémico: epistemologías y formas de conocer. ¿Qué formas culturales y maneras de conocer determinan la enseñanza y el aprendizaje?
- Problemáticas del campo de lo didáctico-Formas de enseñar: ¿Cómo enseñar desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural?
- Problemáticas del campo de la gestión: ¿Cómo participa la comunidad educativa?
- Problemáticas del campo de la investigación: ¿Qué y cómo problematizar en la comunidad educativa?

En cuanto a la formación teórica en V ciclo se establece la problematización y diversidad epistemológica de Matemática, geometría y estadística; Las lenguas; El Medio

Natural y Artes, Recreación y Cultura física. En VI ciclo se pone de relieve la metodología y recursos didácticos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos módulos. A la par en estos dos ciclos, está contemplado el proyecto integrador de saberes (PIENSA) o cátedra integradora con la temática: Diseño, planificación y evaluación de los enfoques disciplinar e interdisciplinar en el trabajo del aula I y II. En VII ciclo, se hace hincapié en el proyecto PIENSA y en la enseñanza y aprendizaje del medio social y cultural: familia, cultura y comunidad. En el VIII ciclo el Proyecto PIENSA se enfoca en el diseño de propuestas de intervención e investigación educativa.

Lo mencionado en el párrafo anterior comprende la formación teórica, la praxis profesional, la epistemología y metodología de investigación, pero hay otros campos como la comunicación y el lenguaje de trascendental importancia, por esta razón en la malla curricular se contempla el módulo de la Lengua Ancestral. Así mismo, está el campo de la integración de contextos, saberes y cultura, reflexionando sobre el desarrollo institucional e interinstitucional.

El mérito de esta propuesta curricular, radica en su atrevimiento para problematizar la realidad educativa vigente y las prácticas pedagógicas de los docentes. Además, toma como punto de partida los distintos saberes, en particular de los pueblos y nacionalidades que habitan en la Región Amazónica. En la aplicación del currículo, constatamos la relevancia de la formación del pensamiento para la práctica, pero también sobresale la aplicación de la *lesson study* como método investigativo para teorizar la práctica y experimentar la teoría y, al mismo tiempo, se concibe al conocimiento como la herramienta más adecuada para comprender las problemáticas del campo educativo de manera integral y actuar ética y responsablemente, conscientes que el conocimiento no es un objeto resguardado por verdades absolutas.

Estas acciones están contribuyendo efectivamente en la construcción del perfil deseado del docente ecuatoriano, el mismo que está sintetizado en la brújula o modelo pedagógico de la UNAE: desarrollar al máximo la capacidad crítica, reflexiva y artística; respetar y valorar las diferencias de pensamientos, saberes y creencias. Finalmente, los docentes deben ser capaces de desaprender, porque muchas prácticas heredadas y aprendidas no siempre deben ser consideradas culturales. El docente debe estar en capacidad de promover y articular los espacios de diálogo y de deliberación educativa, con un buen manejo de habilidades reflexivas, críticas y cooperativas para posibilitar el cambio en la matriz cognitiva y productiva (Aguilar, 2017, p. 133).

El diálogo intercultural en la práctica

Desde la década de los setenta la categoría «interculturalidad» ha sufrido diversas interpretaciones, incluso muchos países de América Latina, la instrumentalizaron y algunos Gobiernos de turno la insertaron en sus discursos, no tanto para

reivindicar los derechos de los pueblos y nacionalidades y de todos aquellos grupos humanos históricamente marginados, sino más bien para bajar las «tensiones sociales», insertando esta categoría incluso en las Constituciones vigentes.

En el Ecuador, el hecho de tener una Constitución alterativa, garantista de derechos, incluso de la naturaleza, que pretende promover el *buen vivir*, supone un desafío para el campo educativo, ya que debe convertirse en el medio más idóneo para promover el reconocimiento y respeto de las diversidades y la construcción de una sociedad armónica y justa. Precisamente este desafío es asumido por la UNAE a nivel de educación superior, con el programa de profesionalización.

Para alcanzar el buen vivir, obligatoriamente hay que cuestionar los paradigmas hegemónicos establecidos desde la Colonia que han fracturado la vida de los seres humanos y, el camino más pertinente en el ámbito educativo es el diálogo intercultural. Para llevar a cabo este diálogo debe existir plena conciencia de todos los actores, que la interculturalidad supera el discurso legalista-normativo y más bien tiene que ver con el reconocimiento, autonomía, control y manejo territorial y económico de la propia vida; es decir, con dignidad e igualdad (López, 2018, p. 1).

Como UNAE, en el marco de la ejecución del programa de profesionalización, comprendemos plenamente el alcance del diálogo intercultural, por lo que en la ejecución del currículo, en el manejo del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y en todos los espacios, se hace hincapié en la importancia de las lenguas y particularmente las lenguas ancestrales, como elemento emancipador. Vale anotar que en la Amazonía coexisten diez nacionalidades y sus lenguas, a excepción a'ingae de los cofanes y el wao de los huaoranis, representan a las familias lingüísticas más importantes de América del Sur: tucano, jíbaro, quechua y záparo (Haboud, 2017, p. 2).

El diálogo de saberes ancestrales se evidencia tanto en las reflexiones autónomas y colaborativas en los diversos momentos del proceso académico y en la vida misma de los docentes-estudiantes, en relación con sus prácticas pedagógicas. El estudio de casos y el trabajo colaborativo como estrategias metodológicas han posibilitado la sensibilización y la toma de conciencia para replantear nuevos discursos y renovadas prácticas en las aulas de las entidades educativas.

En este proceso, durante todos los ciclos están presentes las tradiciones de los pueblos amazónicos, desde la gastronomía, la vestimenta, la música, la danza, las leyendas y otros elementos de la vida cotidiana se interrelacionan en los proyectos integradores que apuntan hacia la innovación, pero siempre desde los principios de la comunitariedad, la armonía y equilibrio con la naturaleza.

Los docentes autores y docentes tutores, formados en un gran porcentaje en la misma UNAE con un pensamiento práctico, crítico y reflexivo, son una muestra fehaciente de diversidad planetaria al pertenecer a diversas culturas del Ecuador y del mundo,

abordan la biodiversidad, las múltiples epistemologías, la multiculturalidad y el plurilingüismo como los elementos básicos para llevar a la praxis la interculturalidad educativa.

Desde la lógica del «somos», el conocimiento ya no es propiedad de la «razón pura», sino para a ser una construcción colectiva. Entonces los conocimientos ancestrales adquieren un nuevo estatus, porque para los pueblos y nacionalidades es relativa la categoría de cientificidad, porque el conocimiento en la comunidad se construye desde las prácticas y relaciones personales, comunitarias, espirituales y con la naturaleza. Dichas relaciones han sido heredadas y se siguen transmitiendo desde muy temprano alrededor del fuego, tomando guayusa o chicha, en medio del bosque o en el río mientras se busca la subsistencia.

Los docentes estudiantes que han cursado el 75 % de su carrera, sea de Educación Básica como de Educación Intercultural Bilingüe, consideran que la UNAE y su propuesta pedagógica es intercultural porque no solo rescatan los saberes ancestrales, sino porque parten de la situación actual y vital de los pobladores de la Amazonía. La desigualdad y pobreza evidentes en esta región, fruto de la colonización y la implantación de modelos educativos homogeneizadores están siendo cuestionados.

El impacto que está generando la UNAE en territorio es la formación de un nuevo pensamiento, una nueva filosofía que mira a los demás y a la diversidad, como una oportunidad y desafío y no como una amenaza. De a poco se va deconstruyendo los paradigmas de clase, donde las nacionalidades miraban desde abajo a los blancos y mestizos, imitando erradamente costumbres depredadoras e incluso adoptando credos que prometían paraísos inalcanzables. Es decir, la interculturalidad planteada como enfoque exige una educación de calidad para todos, destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad (Corbetta *et al.*, 2018, p. 17).

A modo de conclusión

La existencia de la UNAE, como entidad pública encargada de formar a los docentes para la transformación educativa, es una respuesta al reclamo planetario y regional por una educación liberadora, capaz de transformar la sociedad. En definitiva, es una alternativa para retomar el verdadero sentido de la educación, poniendo al ser humano como el centro y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El programa de profesionalización puesto en marcha por la UNAE, especialmente en las seis provincias de la Amazonía, responde a una política pública que concibe a la diversidad ya no como una amenaza, sino como una realidad que se debe atender, desde y con los actores locales, superando los cánones burocráticos normativos que derivaron en la concepción de una educación mercantilista. Desde esta perspectiva el programa es financiado con los recursos económicos que, por derecho, corresponden a los pobladores amazónicos.

La modalidad a distancia y la revalorización de la experiencia de los docentes han posibilitado enlazar lo teórico con la práctica y, sobre todo, está abriendo un abanico infinito de posibilidades para repensar los modelos educativos vigentes desde la investigación. Desde la *lesson study* que, ya es una metodología de investigación que busca mejorar la práctica educativa, así como el desarrollo profesional del docente, centrándose en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza, es decir, en el diseño de lo que se denomina el estudio de una lección (Macías & Mera, 2019).

Actualmente la educación pública del nivel superior, particularmente el programa de profesionalización, tiene muchas amenazas provocadas por las crisis políticas, económicas y la crisis coyuntural de la emergencia sanitaria, por esta razón en lo que va del año 2020 ha sufrido una suspensión de tres meses, lo que nos lleva a pensar que urge un replanteamiento de la política educativa a todo nivel. Es hora de hacer una minga comunitaria y priorizar no solo la inversión del Estado, sino delinear las estrategias conjuntas que permitan a las universidades ser la alternativa ética y programática para superar las crisis actuales, relacionadas con el ambiente, la contaminación y la corrupción.

Referencias bibliográficas

Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16* (31), 129-133. https://www.redalyc.org/pdf/2431/243152008008.pdf

Altmann, P. (2013). Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador. *Revista Antropología cuadernos de investigación*, (12), 105-121. https://doi.org/10.26807/ant.v0i12.76

Álvarez, F. (2015). *Universidad Nacional de Educación. Hacer bien, pensar bien y sentir bien.* http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/555/3/HACER%20BIEN%20cap%C3%ADtulo%201.pdf

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad. 3*(1), 64-82. https://www.learntechlib.org/p/195363/

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos.* http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6134

Crespo, B. (2018). *UNAE las raíces del cambio. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación 2018.* https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/UnaeLasRaicesDelCambio.pdf

Haboud, M. (2017). *Pueblos y lenguas indígenas de la Amazonía Ecuatoriana. Proyecto de oralidad y modernidad.* https://www.researchgate.net/profile/Marleen_Haboud/publication/317006454_Ecuador_Amazonico_2009/links/591dd1e745851540595d8bc7/Ecuador-Amazonico-2009.pdf

Illicachi, J. (2015). La Educación Intercultural Bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, (18), 211-229. https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11

López, L. (2018). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. *Coloquio de las Américas sobre Interculturalidad.* Conferencia realizada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

López, A., Espíndola, F., Calles, J., & Ulloa, J. (2013). *Atlas «Amazonía Ecuatoriana Bajo Presión».* EcoCiencia. http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/274/Atlas%20Amazon%C3%ADa%20ecuatoriana%20bajo%20presi%C3%B3n.pdf?sequence=1

Macías, S., & Mera, Y. (2019). La metodología de la *lesson study* en el proceso enseñanza aprendizaje universitario. Una experiencia en el centro de apoyo San Vicente UNAE-Manabí. *Mamakuna.* (11), 30-37. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/992

Quindemil, E., Intriago, S., & Rumbaut, F. (2017). La educación superior en el Ecuador en el período 2008-2016. Oportunidad para la Universidad de Manabí. *Gognosis, 2*(3), 71-84. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/859/754

Raza, D. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (6), 14-17. https://doi.org/10.14482/esal.6.378.766

Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe,* 12(30), 81-105. https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.4



La forma pedagógica del experimento socioeducativo

Clelia Teresa Valdez
Mercedes Barischetti

Este artículo surge en el marco de la tesis doctoral «*La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo. El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria - Provincia de Mendoza, Argentina*», cuyo objetivo general es recuperar y analizar los imaginarios sociales que subyacen en los discursos de los sujetos (coordinador, maestras comunitarias y talleristas) que participaron de este centro durante su funcionamiento, desde el 2012 al 2015. Para ello analizamos discursos individuales y colectivos sobre los dispositivos y las formas pedagógicas, teniendo en cuenta tres dimensiones que para Larrosa (2018) constituyen la escuela: espacio, tiempo y la forma escolar, donde abordamos significaciones que contemplan el enfoque socioeducativo: diversidad, vínculos pedagógicos, experiencia, igualdad e inclusión educativa como ejes cruciales en la frontera de lo escolar y lo socioeducativo. El enfoque socioeducativo intenta dar respuesta a la opción de educar, planteando una multiplicidad de estrategias donde se pone en juego la forma pedagógica: lenguajes expresivos, musicales, corporales, tecnológicos, lúdicos, literarios, entre otros que irrumpen en el modo tradicional de la escuela y la redistribución social de la lógica heredada en términos de Castoriadis (2013).

Las autoras Clelia Valdez y Mercedes Barischetti fueron convocadas a presentar juntas este documento como oportunidad de exponer el proceso conjunto de trabajo científico en la construcción del mismo, tanto en las decisiones metodológicas como en las discusiones teóricas. A partir de ellas llegamos juntas a la proposición del constructo teórico imaginario-pedagógico, que si bien se utiliza en escritos científicos de diferentes fuentes, la novedad de este constructo tiene que ver con la relación teórica desde el *legein*, el *teukhein* y la praxis (en términos de Castoriadis, 2013) de este experimento pedagógico como un magma de lo escolar.

La metodología se trabajó desde la perspectiva etnográfica a partir del trabajo de campo, en contacto directo con los sujetos participantes. Entendiendo a la etnografía como una estrategia cualitativa de investigación social vinculada a la tradición antropológica en las ciencias sociales (Creswell, 1998).

La forma escolar del Centro de Actividades Infantiles (CAI)

Para analizar la forma escolar del CAI, partimos del siguiente imaginario pedagógico:

> Acompañar las trayectorias escolares de los chicos, poder identificar las problemáticas que incidían sobre el ausentismo escolar, entre otras cuestiones que afectan la vida institucional (…). Me tocaron situaciones diferentes, por un lado, dar clases en el domicilio de un nene que se había quemado las dos piernitas y no podía ir a la escuela y a un chico que fue trasladado a un hogar. (Entrevista a Natalia, 10/10/2017)

En el relato se hace referencia al acompañamiento de las trayectorias escolares de algunos niños, como así también a la forma pedagógico, a partir de diferentes estrategias que se implementaban en un espacio y un tiempo que iban constituyendo las maestras comunitarias: el domicilio, el hogar de niños, los talleres de radio de la semana y en los talleres de los sábados; en la escuela y/o en la biblioteca popular donde se realizaban los talleres socioculturales.

Cuando indagamos a las docentes de la escuela donde asistían los niños del CAI sobre las actividades que realizaban las maestras comunitarias, todas coincidieron en que implementaban actividades con formatos diferentes a las actividades que realizaban cotidianamente en la escuela. Todo esto para ofrecer igualdad de oportunidades a chicos con diversas problemáticas; realizando un abordaje más personalizado, con estrategias pensadas desde la literatura, lo lúdico, lo artístico. Se tenía en cuenta cada situación individual, logrando una relación afectiva tan importante para los niños de estos contextos de alto grado de vulnerabilidad social. Ante esta información nos surgen interrogantes tales como: ¿estos formatos son los que caracterizan al enfoque socioeducativo? ¿Son estos formatos los que irrumpen en la escuela tradicional haciendo lugar a la igualdad?

Del análisis de las entrevistas realizadas a los sujetos participantes y la información obtenida del proyecto del CAI, advertimos que la forma pedagógica de las maestras comunitarias se diferencia de las docentes de la escuela en dos aspectos:

- La relación pedagógica que se construía a partir de la confianza y de los vínculos que se establecían con los niños y con la comunidad.
- El espacio y el tiempo pedagógicos donde desarrollaban las actividades. Tanto para el apoyo escolar como en los dispositivos pedagógicos que se implementan los sábados.

Desde el análisis del imaginario pedagógico vemos reflejado cómo se construían los vínculos entre el CAI y la comunidad:

> En algunas ocasiones buscábamos a los chicos al domicilio y luego lo llevábamos y hablábamos con la familia. Esto fortalecía los vínculos, algunas comenzaron a acercarse a la escuela y se interesaron en los talleres y armamos un taller de deportes para las madres y otras se interesaron en colaborar con la elaboración de la merienda. El CAI se transformó en un gran equipo, maestras comunitarias, talleristas, coordinador, la auxiliar, maestras, madres y la directora que también nos hacía compañía algunos sábado. (Entrevista a Paula, 20/02/2018)

Se describe la función de la maestra comunitaria como un rol pedagógico y social, como agente socioeducativo que transita las fronteras de la escuela y la comunidad (el barrio).

En función de este rol podemos preguntarnos: ¿cómo se enseña desde el enfoque socioeducativo? ¿Cómo se construye la relación pedagógica? Al respecto una de las maestras comunitarias nos relata:

> Desde el CAI se ponía en juego el cómo enseñar (…), yo creo que a partir del CAI, los pibes empezaron a mirar la escuela de otra manera. Es necesario que alguien trabaje con ellos, que a partir de su formación es lo que ellos pueden llegar a conseguir (…). El rol era muy amplio. No es solo pedagógico, sino también social, porque trabajábamos el apoyo escolar, los encuentros pedagógicos que eran la tarea en el hogar y aparte éramos parte de una mesa socioeducativa que se conformó en el barrio, para abordar diferentes problemáticas de la comunidad (…). También trabajábamos con las madres. Teníamos un cuaderno de comunicación en el cual les informábamos a las madres el trabajo realizado». (Entrevista a Paula, 20/02/2018)

Inferimos que la tarea que realizaban era amplia, en la cual se ponía en juego el cómo enseñar, en espacios y tiempos pedagógicos. Aparece la escuela como un tiempo presente, para las posibilidades, para la emancipación. En este caso, la reflexión nos remite al pensamiento de Masschelein y Simons (2014) cuando hablan de un lugar y un tiempo profano, cuando aparece la escuela vinculada a la comunidad; la escuela se traslada al hogar a partir de esta forma pedagógica que se describe. En este caso profanar significa sacar algo de su uso habitual y llevarlo a otro lugar para que se le dé un uso nuevo. La maestra comunitaria inicia un nuevo vínculo entre la escuela, su forma pedagógica y la comunidad.

En estos tiempos y espacios profanos las maestras comunitarias enseñaban cuando:

- Ayudaban a los niños a resolver la tarea escolar en el aula o en espacios como el hogar de niños, la biblioteca, entre otros.
- Realizaban los encuentros pedagógicos en los hogares (tarea realizada por las maestras comunitarias con la familia en el hogar de los niños). Reeditaban y revitalizaban el contrato escuela-comunidad.

- Contribuían en la formación del oficio de ser estudiantes, en los encuentros pedagógicos.
- Tenían en cuenta la experiencia educativa de los niños para ampliar los universos culturales.

Las maestras comunitarias enseñaban, pero no desde un currículum escolar y oficial, sino desde la singularidad de cada niño. Se proporcionaba la forma pedagógica teniendo en cuenta la diversidad, la heterogeneidad de los niños. En este caso la escuela, el CAI, pone algo en juego, lo que implica que su seriedad y sus reglas ya no derivan del orden social y del peso de sus leyes, sino de algo del propio mundo del barrio, un texto, un programa de radio, una comparsa, un carnaval, la murga y se transforma en algo valioso, se convierte en algo. «Cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio, eso significa que pide nuestra atención, que nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello, independientemente de cómo puede ser usado» (Masschelein y Simons, 2014, p. 19).

Si tenemos en cuenta nuestro objeto de estudio, nos surge como interrogante: ¿cómo podemos considerar la forma escolar como un proceso de cambio donde se pone en juego el aprendizaje de los niños en situación de vulnerabilidad social y educativa?

Las maestras comunitarias como agentes socioeducativas

Pasemos ahora a analizar el rol de las maestras comunitarias en la forma pedagógica de este experimento socioeducativo.

Estas mujeres realizaban diferentes líneas de acción con las familias como:

a. Fortalecer el sentido de pertenencia tanto a la institución educativa, como a los distintos espacios de la comunidad;
b. Profundizar y ampliar el ambiente educativo en la familia, con el propósito de destacar la importancia de su participación en la trayectoria escolar de los niños; y
c. Ampliar el espacio que la escuela brinda a las familias (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 16).

Una de las maestras comunitarias describe la forma pedagógica que ilumina este recorrido:

> Trabajaba con aproximadamente quince alumnos, a los cuales observaba y trabajaba en conjunto con ellos en la escuela, hablaba con la maestra, luego yo era el nexo con la familia que nos juntábamos, hablábamos, tomábamos mates y llevaba la información de otra manera, no era «che se portó re mal tu hijo», sino que veíamos qué era lo positivo que podíamos recatar del trabajo de la semana, para compartir con la familia

y ver cómo podíamos trabajar en conjunto la problemática de cada uno. (Entrevista a Paula, 20/02/2018)

Menciona espacios (donde se enseña y se interviene) y tiempos pedagógicos (para escuchar, contener y hacer la tarea), se evidencia un trabajo que acerca la escuela a la familia. Podemos encontrar ciertas acciones como: informar, hablar, comunicar, compartir, promoviendo una forma escolar donde se construye una relación pedagógica para el acompañamiento y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños. También rescatamos la manera de comunicarse «de otra manera», desde lo positivo, desde lo que la familia no estaba a acostumbrada a escuchar; desde lo no cotidiano. Compartir con la familia los logros de los niños en la escuela y en este caso rescatamos la importancia de la presencia corporal de las maestras comunitarias en el espacio social, haciendo referencia a la dimensión del cuerpo en términos de Le Breton (2002).

La manera en que ellas describen esta forma escolar, donde los vínculos y la confianza son indispensables para construir la relación pedagógica con los niños y la comunidad, pone en evidencia el punto de partida para comprender las problemáticas socioeducativas para enseñar el oficio de ser estudiante.

Para indagar sobre la relación de la familia con la escuela a partir del rol de las maestras comunitarias preguntamos a las familias de los niños que asistían al CAI: ¿cambió en algo tu relación con la escuela? Encontramos respuestas como:

- *Cuando se realizaban actividades con la escuela costaba mucho, pero las maestras comunitarias ayudaban. El acercamiento era grandioso.*
- *Soy discapacitada y no podía acercarme a la escuela. Las maestras me visitaban todas las semanas.*
- *Con las maestras comunitarias hacíamos las tareas.*
- *La gente del CAI se interiorizaba de la problemática de los chicos como las inasistencias y/o abandono y esto se podía revertir.*
- *La escuela ignoraba las actividades artísticas que se hacían en el barrio, por ejemplo, la murga llevaba quince años y no sabían que ensayaban en el patio.*

De la información recopilada observamos que todas las familias coinciden en decir que las actividades pedagógicas y comunitarias del CAI cambiaron su relación con la escuela.

Del análisis de esta información retomamos la idea que las maestras comunitarias transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad, eran el nexo pedagógico. Estas mujeres construían el rol día a día, en función de las problemáticas y necesidades socioeducativas del contexto. Al respecto el coordinador institucional menciona:

La función de MC era un rol a construir y teníamos que ver qué objetivos debía tener cada MC según sus capacidades y teniendo en cuenta la población que le tocaba a cada

> una, porque una era docente puente de secundaria, la otra era puente de inicial y las otras eran solo MC (…) Nos dimos cuenta de que el rol de la MC a veces no se trataba del apoyo del niño, sino que tenía que acompañar a una madre al infanto-juvenil para que pudiera llevar adelante el proceso de sanación del niño, o en otros casos era acompañar al grupo familiar para que mandara el niño a la escuela; o trabajar con los hábitos, que implicaba ir sentarse con la familia y trabajar cuestiones de higiene, presencia, puntualidad, respecto a los turnos que tenían para algún efector de salud; o asistir a los espacios donde habían sido derivados (…). (Entrevista a Intiam, 7/12/2017)

Se describe un rol pedagógico y social de la maestra comunitaria, teniendo en cuenta el acompañamiento que realizaban en la escuela, en la biblioteca y en el barrio enseñando el hábito de ser estudiante y rediseñando formas escolares para trabajar lo cognitivo, en un tiempo y en un espacio singular de este experimento socioeducativo. Este rol tiene ciertas características que hacen que se diferencie de las docentes de la escuela; ellas transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad (donde precipita lo macropolítico con lo micropolítico), estaban de un lado y del otro, acompañaban la escolaridad, fortalecían las trayectorias escolares y formaban parte de los dispositivos pedagógicos de las trayectorias educativas generando un vínculo con el entorno comunitario en un espacio pedagógico.

Cuando le preguntamos al coordinador sobre las tensiones entre las maestras comunitarias y las docentes de la escuela, menciona lo siguiente:

> (…) hubo un momento de visiones opuestas de lo que es la pedagogía, y tiene que ver con una forma vertical y elevando el tono de voz (haciendo referencia a la docente de la escuela) y otro que tiene que ver con otro paradigma de la participación y escuchando a los chicos para ver qué tienen para decir (haciendo referencia a las maestras comunitarias). (…). Las maestras comunitarias tenían una propuesta, una actividad para engancharlos y no desde la orden, sino del interés propio del pibe. Incentivando la participación. (Entrevista a Intiam, 7/12/2017)

Se percibe una forma pedagógica que contiene propuestas lúdicas y flexibles, que buscaba resignificar los conocimientos de los alumnos realizando ajustes razonables y pertinentes; diseñando propuestas innovadoras para incentivar a los niños, planificando actividades en los dispositivos pedagógicos para los sábados, teniendo en cuenta la cultura popular del barrio y los intereses de quienes participaban del CAI.

Intiam describe, por un lado, momentos donde los docentes con la voz, los gestos y la presencia, invocaban algunos aspectos del aula tradicional, con el carácter disciplinario de la escuela, una cápsula atencional, conducido de tal forma que los niños solo escuchan y miran. En este caso nos preguntamos: ¿son estos los momentos mágicos en los cuales los docentes y los alumnos se dejan llevar por la materia de estudio? ¿Es en este momento cuando se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro sin tener en cuenta la experiencia educativa?

Por otro lado, menciona una forma escolar que parte de la motivación, de la participación, del interés. En una cara de la moneda hay una «suspensión», una «liberación» y en la otra encontramos la escuela como un tiempo presente en el que todos adquieren los conocimientos y las habilidades que necesitarán en términos de Masschelein y Simons (2014).

Esta otra cara, relacionada con la comunicación, la participación, la escucha y la reflexión de los niños, nos remite a la pedagogía freireana que sostiene que el enseñar nos es transferir solo conocimientos; ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma o alma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2015). En los talleres que se implementan en el CAI (murga, comparsa, ajedrez educativo, entre otros) se aprende colaborativamente.

Esta forma pedagógica parte desde la confianza, donde se generan vínculos con los niños y la familia, con formas pedagógicas innovadoras y creativas para atender a la diversidad desde el enfoque socioeducativo, lo que hace que se diferencie de la forma pedagógica de la escuela tradicional.

Masschelein y Simons (2014) definen esta forma cómo el hacer posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular y, por lo tanto, públicamente disponibles. La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo denominan «estudio». La escuela es el espacio y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar en un significado y un valor en sí mismas; un l*egein* y un *teukhein* en términos de Castoriadis (2013).

Una de las maestras comunitarias describe este *legein*:

> (…) la maestra del grado ya tenía estructurada la clase y en particular con las que compartía la tarea eran docentes que llegaban al aula, saludaban y arrancaban con la clase escribiendo en el pizarrón y el que entendió, entendió y el que no se quedó (…). En el CAI abordábamos los mismos contenidos acordados con las docentes del aula, pero desde lo lúdico, siempre lo hacíamos de una manera diferente para que lograran comprender, aprender. Siempre la idea era que los niños entendieran lo que se les había dado en el aula.

En este caso, se describe la forma escolar del CAI como algo nuevo para los niños, desde la transformación a lo lúdico, por ello nos preguntamos: ¿cómo podríamos relacionar este experimento socioeducativo con la profanación y la suspensión, como una forma de abrir el mundo a los niños en situación de vulnerabilidad? ¿Cómo podemos generar debates sobre la posibilidad de que la escuela cambie las formas de construir el saber, en función de la forma socioeducativa? ¿Podríamos considerar que las maestras comunitarias, son las que generan formas para abrir las

puertas a un mundo común para aquellos que no son esperados, los que no son recibidos en términos de Larrosa? ¿Podemos hablar de formas pedagógicas instituidas e instituyentes?

Masschelein y Simons (2014) consideran que transformar algo en juego, las estrategias pedagógicas en un tiempo y en un espacio, desvinculadas de su uso apropiado, es la condición previa para comprender la escuela como situación inicial, una situación donde los niños y jóvenes podrán inicial algo nuevo.

Una de las maestras comunitarias, hace referencia a la diferencia del tiempo, en cuanto a la forma pedagógica del CAI y la escuela:

> Nosotros articulábamos muy bien con las docentes del aula y éramos el complemento para que los chicos terminaran de entender lo que iniciaba la escuela (…). Nuestros tiempos eran diferentes a los de la escuela, no teníamos que cumplir con una planificación específica, nuestro objetivo era fortalecer las trayectorias de esos niños. Si las estrategias usadas no daban resultado buscábamos nuevos juegos y alternativas con los talleristas para lograrlo. (Entrevista a Paula, 20/02/2018)

Considera que los tiempos entre la escuela y el CAI son diferentes teniendo en cuenta que en el experimento socioeducativo no se demanda una planificación específica en función de los tiempos de la escuela. También menciona un espacio pedagógico, el aula y una forma escolar cuando dice que si las estrategias no resultaban, buscaban otras alternativas para abordar las problemáticas. El experimento cuenta con otros momentos destinados a pensar y diseñar la forma pedagógica para fortalecer las trayectorias escolares teniendo en cuenta ciertos dispositivos.

Las maestras comunitarias son las que enseñan, las que acompañan, las que amparan; son «maestras», pero no necesariamente tienen su título de docentes. El CAI les exige que enseñen desde una perspectiva, desde un enfoque socioeducativo. Esto significa que su tarea, si bien contempla lo escolar, se desarrolla en otros espacios (en la biblioteca, en el aula, en el hogar) y otros tiempos, a veces diferentes a los de la escuela (en contra turno, los sábados), aunque complementarios a los que plantean las docentes del aula de la escuela, para fortalecer las trayectorias escolares.

En esta investigación podemos decir que desde el imaginario pedagógico, recuperamos la mirada particular de las maestras comunitarias, respecto de la infancia y de la situación educativa que constituyen y ponen en evidencia la dimensión política del acto educativo.

Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá y que, sin embargo, forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que estén más allá del aula, que no tengan que ver con concepciones, manera de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación, recibe el nombre de direccionalidad de la educación (…)

es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa y que yo llamo la politicidad de la educación (Freire, 2015, p. 41).

La confianza en la forma escolar del experimento socioeducativo

En el CAI del barrio La Gloria, tal como lo han manifestado los agentes socioeducativos, tanto en las entrevistas como en el grupo de enfoque, diseñan una forma pedagógica para fortalecer la autoestima de los niños, partiendo desde la confianza y generando vínculos pedagógicos. En este espacio escolar se construye la autonomía de los sujetos para movilizar los procesos de aprendizaje; se reflexiona sobre el comportamiento y las actitudes y se potencian las posibilidades de expresarse. La confianza apuesta a la igualdad educativa, a la comunicación, a la escucha, al amparo. La confianza se presenta como lo primordial para la relación pedagógica entre estas mujeres, agentes socioeducativas, los niños, la familia y la escuela.

En el CAI, también se plantea la confianza desde la escuela al equipo institucional, el coordinador define la vivencia del experimento socioeducativo como un momento histórico en el barrio:

> (…) desde la dirección nos permiten hacer un agujero en la pared para poner una puerta, para tener conexión con la biblioteca y a partir de ahí ningún directivo nos pudo sacar de la escuela, aunque han habido momentos de mayor o menor tensión (…) nos permiten tener nuestra propia puerta. Cuando hablamos de cruzar la puerta lo hacemos de manera literal (…) Entonces, el símbolo de poder poner una puerta en la pared que da a un aula, es como (…) que la comunidad pudo penetrar ese espacio que a veces es tan ajeno a la misma comunidad. Creo que la diferencia es que esto empezó un poco con el pie en la comunidad (…) Creo que la biblioteca pudo dar respuesta a cosas que la escuela nunca se hubiese imaginado. (Entrevista a Intiam 7/12/2017)

En principio se hace referencia a la confianza del equipo directivo que los habilita a ser parte de la escuela, cuando dice «nos permiten hacer un agujero en la pared». Cornú (2002) define la confianza como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, como una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. En este caso la escuela no sabía lo que lograría el CAI, en este caso el coordinador dice: «la biblioteca pudo dar respuestas a cosas que la escuela nunca se hubiese imaginado». También se menciona de manera explícita el lenguaje y la comunicación (l*egein*) y el espacio pedagógico que comparte la biblioteca y la escuela, como un espacio muchas veces ajeno a la comunidad.

Por otra parte también se habla de la confianza y de los vínculos que se generaban:

> Nosotros primero nos vinculábamos con los chicos, esos vínculos tenían que ver con el cariño, con el conocimiento de la familia, con comprender sus problemáticas, con

> apoyarlos, con no juzgarlos y todo ese vínculo construido daba la posibilidad de que ellos mismos te pidieran ayuda. Cuando los chicos piden ayuda el vínculo cambia completamente porque es su necesidad. (Entrevista a Natalia, 10/10/2017)

De este relato, intuimos que la forma pedagógica apuntaba a generar vínculos con los niños y con la comunidad, a partir de los encuentros pedagógicos, para luego abordar las problemáticas educativas y así fortalecer las trayectorias escolares. Era una forma de hacer que los niños salieran de la rutina, de la cotidianeidad; consistía en pensar y diseñar un espacio que los recibiera, un lugar donde podían pedir ayuda.

En el interior de este experimento socioeducativo, la confianza es constitutiva de esa relación pedagógica que se construye entre los agentes socioeducativos y la comunidad. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño y, en este caso, el cómo se relaciona la institución educativa con el equipo del CAI, y el equipo institucional, entre sí. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior del CAI, en el interior de la relación pedagógica, escuela-experimento, adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación inclusiva.

El vínculo de la maestra comunitaria con el contexto familiar

De cada una de las entrevistas realizadas a las maestras comunitarias, fuimos recopilando diferentes imaginarios respecto al trabajo realizado en los hogares y encontramos relatos como:

> Otra de las cosas que sentí que pasaron con la huerta y me sorprendieron mucho tenía que ver con cómo ayudaba a que los chicos se conectaran con sus papás o con sus abuelos. ¿No? En esto del trabajo con la tierra, era muy común que en las conversaciones surgiera esto de «mi abuela tiene una huerta», «mi abuelo me dijo que hiciéramos el surco de esta manera». Hubo padres que se acercaron a llevarnos semillas y que nos enseñaron un montón de cosas. Esto la verdad hizo que el proyecto se transformara mucho más integral de lo que esperábamos o suponíamos al principio. Uno espera la participación de la comunidad, pero a veces pasan cosas que nos sorprenden y en este caso a mí me sorprendió mucho. (Entrevista a Natalia, 10/10/2017)

> Lo importante de rescatar también es la mirada de los padres hacia las docentes, maestras de la escuela y a nosotras mismas, porque ahora con el trabajo en conjunto con el CAI los padres no recibían solamente las notas diciendo que el chico se porta mal, o que se escapó de la escuela, sino que ahora también se le informaba todo lo bueno que realizaban en la hora del trabajo con las maestras comunitarias o en los días sábados en los talleres. (Entrevista a Paula, 20/02/2018)

Al analizar estos imaginarios, podemos interpretar que las maestras comunitarias implementaban ciertos dispositivos pedagógicos como la huerta, la radio escolar, la comparsa y a partir de estas actividades se generaba una articulación y un vínculo pedagógico entre los niños, la escuela y la comunidad.

Se menciona un «cambio de miradas», en relación a la mirada de las familias hacia las docentes, haciendo referencia a otra manera de comunicarse; otra forma de «llegar» a la familia, a través de notas positivas de las maestras comunitarias, en las cuales se informaban las cosas buenas que realizaban los niños en la escuela.

Los encuentros pedagógicos como una forma escolar

Los encuentros pedagógicos eran instancia donde la escuela se trasladaba al hogar de los niños (Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Las maestras comunitarias representaban una institución educativa, pedían ingresar a los hogares, donde ya eran conocidas, como adultos institucionales, portaban un mandato público y grupal. Llevaban la escuela a la casa de los niños, con el fin de marcar la diferencia que debe garantiza la articulación entre lo privado y lo público. Se presentaban como maestra comunitaria y permitían establecer lo que se denomina distancia óptima, un requisito imprescindible a la hora de preguntar, sobre todo, las cuestiones que más tensionan. Lograron establecer un vínculo, una comunicación para hacer escuela. Una de las maestras comunitarias lo vivencia de esta manera:

> (…) Para mí era un encuentro no era una visita (…) era una charla era sentarse, era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro, el dibujito que hizo en el día y bueno pasaban esas cosa. (Natalia. Grupo focal 9/11/2018)

Natalia considera que el encuentro pedagógico abría las puertas para conocer la realidad. Ante este relato nos preguntamos: ¿Cuál es la diferencia de la visita y el encuentro pedagógico?

> Los niños que llegaban al CAI con los denominados problemas de conducta (…) resaltaban en cuanto a creatividad, expresión corporal o artística (…). La «mala conducta» no era tratada mediante un castigo o una humillación y eso generaba la posibilidad de tratar los conflictos de otra manera (…). Los niños que eran los considerados conflictivos, no dejaban de ir ningún sábado. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017)

En los encuentros pedagógicos las maestras comunitarias generaban un vínculo con los niños, con las familias para dialogar, para reflexionar sobre las problemáticas socioeducativas y sobre la manera de transformar parte de esta realidad con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares y construir un espacio pedagógico singular.

En términos de Freire (2015), el diálogo no existe en un vacío, no es un espacio libre donde pueda hacerse lo que se quiera, sino que el diálogo se da dentro de un contexto determinado. Para ello implica una responsabilidad y ausencia de autoritarismo, tal como lo plantea:

> «(…) era una charla era sentarse, era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro (…) para lograr entablar un diálogo y así construir en conjunto el oficio de ser estudiante». (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017)

Asistir a un hogar con el objetivo de conocer más y mejor las condiciones de la vida familiar y averiguar la incidencia en la propia situación escolar, es mucho más que pasar por la casa de (…) o darse una vuelta por lo de (…). El objetivo de la entrada al hogar es revitalizar la alianza de la escuela con la familia, en algunos casos esa alianza se puede revitalizar, pero en otros casos es necesario inaugurarla, fundarla, construirla. Esta es una de las características de la forma pedagógica del experimento socioeducativo.

> Empezábamos primero con la vinculación de los chicos en la escuela en algún recreo, en algún lugar para acercarnos de alguna manera, a veces nosotros ya conocíamos la situación y eso hacía que todo fuera mucho más simple y lo que seguía después de esto era el encuentro pedagógico. Entonces uno llegaba al domicilio y el niño te recibía de otra manera porque vos ya había estado compartiendo en un par de días con ellos en la escuela y lo que se planteaba era que en la escuela existía esta necesidad de acompañar y de resolver lo que impedía que el chico tuviera como un proceso escolar continuo y organizado». (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017)

Natalia relata el escenario del encuentro pedagógico donde menciona dos aspectos: los vínculos y los tiempos de estudio. Se construye un espacio y un tiempo escolar para enseñarles a ser estudiantes, donde se brindan herramientas para que puedan ocuparlas modificando las características del dispositivo escolar tradicional. Es una perspectiva socioeducativa, la maestra comunitaria enseña cuando van a las casa de los niños y conversa con los responsables *re-editando* y *re-vitalizando* el contrato escuela-comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

En la entrevista Natalia, sostiene que el encuentro pedagógico es una forma de acercarse al hogar, ante una necesidad de la familia.

> Éramos como muy bien recibidas, en los hogares y el vínculo era prácticamente inmediato (…). Sí, justamente era un encuentro pedagógico porque era una forma más de acercarse al hogar. Por lo general era como lo primero que uno ofrecía porque sabía que en algún punto era una necesidad familiar y era lo que aliviaba y permitía la apertura para comenzar a compartir otros momentos, otros espacios, otra información que en algún punto nos permitía comprender y empezar a plantear, este problema que parece netamente pedagógico tiene un trasfondo que tiene que ver

con adicciones, con pobreza, con organización familiar compleja, con depresiones en la familia, en la medida que uno podía distinguir cuál era el origen. Era como la manera correcta de poder empezar a enfrentar esta situación (…)». (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018)

En este caso, se habla de un recibimiento, de un vínculo inmediato y nos surge el interrogante:

¿Este recibimiento es posible porque los agentes socioeducativos son sujetos que tienen relación con el barrio en otros contextos? También rescata la importancia de los encuentros pedagógicos como una forma de empezar, de enfrentar, de construir el vínculo pedagógico para fortalecer las trayectorias escolares. ¿Es una manera de incluir, es una manera de hacer lugar a la igualdad educativa?

Las maestras comunitarias cumplen un rol fundamental para constituir la escuela, son quienes diseñaban una forma pedagógica en un espacio y en un tiempo, teniendo en cuenta las singularidades de cada niño, haciendo lugar a la inclusión educativa:

Esta forma pedagógica que caracteriza el rol de las maestras comunitarias a partir del trabajo que realizaban en los diversos espacios constituyendo una relación pedagógica a partir de la confianza y los vínculos afectivos con los niños y la comunidad forman parte de la ampliación del tiempo escolar que brindaba el experimento socioeducativo para fortalecer las trayectorias escolares desde la diversidad de actividades y dispositivos pedagógicos que aportaban a los principios de la justicia educativa.

Constelación final

El informe final de esta investigación lo presentamos a través de constelaciones, donde hacemos relucir con un resplandor parecido al de las estrellas las significaciones que comprenden el experimento socioeducativo del CAI. En este caso compartimos la constelación final donde consideramos que estos *legein y teukhein* instituidos por los experimentos socioeducativos deben ser considerados en los diseños de los profesorados de formación inicial de los institutos de formación docente, teniendo en cuenta que la docencia es una pieza clave para la construcción de la justicia educativa.

En la investigación rescatamos imaginarios que describen una forma pedagógica que integra y articula los saberes a partir de la experiencia educativa, la vida cotidiana y la cultura popular para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer una educación inclusiva. Las mismas contribuirán a enriquecer y ampliar las miradas respecto de las prácticas profesionalizantes de los estudiantes en el marco de los escenarios socioeducativos.

Nuestra tesis deja abierta nuevas líneas de investigación como:

a. Recuperar y analizar los imaginarios pedagógicos de los docentes de las instituciones educativas que forman parte de los experimentos socioeducativos,

para develar el por qué algunos de estos experimentos no logran perdurar en el tiempo, sino que solo tienen vida mientras duran los financiamientos de los programas y luego desaparecen sin institucionalizar los formatos en las escuelas, en las prácticas educativas; lo que implica que terminan siendo solo experimentos pedagógicos.

b. Ampliar el análisis de las maestras comunitarias desde la mirada de la epistemología feminista, sin que esta se pierda en el género de la escritura, como la tarea del maestro. Sería importante poner en tensión la construcción del espacio y la forma escolar desde la mirada y la experiencia de las maestras comunitarias rescatando las ideas, saberes y el punto de vista feministas, teniendo en cuenta que este pensamiento, implica reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social y que tiene consecuencias para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de las publicaciones, la difusión cultural y, en general, para la estructuración de la vida social en su totalidad. Trataré de reivindicar la voz de las mujeres en este ámbito de educación popular.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad.* Tusquets Editores.

Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, G. (comp.) *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, pp. 48-64. Santillana.

Creswel, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions.* Thousand Oaks.

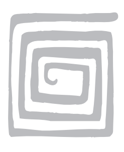
Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo veintiuno editores.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor.* Noveduc.

Le Breton, D. (2002). *La antropología del cuerpo.* Nueva Visión.

Masschelein J., & Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública.* Miño & Dávila.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Cuaderno de Notas IV - Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios.*



Organizaciones de la sociedad civil y educación básica en Tepic, Nayarit, México

Regina Ascencio Ibáñez[1]

Introducción

El objetivo de esta investigación consiste en exponer los resultados preliminares de la aplicación de una estrategia que se elaboró resultado de la tesis doctoral de una servidora (Ascencio, 2019), la cual fue diseñada y validada a través de un comité de expertos. Sin embargo, el reto pendiente que quedaba, era precisamente la aplicación de la misma.

La estrategia *Sumándonosc tiene* como pretensión instaurar la estructura base que refuerce los procesos de conexión posibles entre las organizaciones de la sociedad civil y la educación de nivel básico en escuelas primarias públicas en Tepic, Nayarit, México. Especialmente se busca que el marco de acción educativa se enriquezca con la participación de otros actores, no considerados habitualmente.

En cuanto a su clasificación, la estrategia Sumándonosc, como criterio de producto, es social participativa; como criterio de método, es de investigación-acción; como criterio sectorial, es conjuntamente educativa con el tercer sector y, como criterio de cobertura, es local, municipal.

Para poder ejecutarla, se diseñó un proyecto de dos años de duración, mismo que se está llevando a cabo en coordinación con un equipo de profesores-investigadores y estudiantes de los programas de Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Lingüística Aplicada, de la Unidad Académica de Educación y Humanidades, y del programa de Nutrición, de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Participa también un docente que, además de su experiencia laboral en el nivel básico como

1 Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Maestra en Administración Pública por la Universidad Autónoma de Nayarit y doctora en Investigación Educacional por el Centro de Investigación Magisterial del Nayar. Regidora de Educación y Cultura y coordinadora en el DIF en el municipio de Zamora Michoacán. Laboró en la Secretaría de Desarrollo Social, Delegación Nayarit como jefa de Unidad de Regiones Prioritarias. Trabaja el tema de Organizaciones de la sociedad civil y educación, del cual ha publicado trabajos académicos. Docente invitada de Escuela de Posgrados en Tepic Nayarit México. Docente-Investigadora en la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. Email: regina.ascencio@uan.edu.mx.

profesor, forma parte de los quince integrantes del Mejoredu, organismo nacional que facilita la participación activa y armónica de los actores del proceso educativo (Jornada, 2020).

Como parte sustantiva de este proyecto de aplicación de la estrategia, por un lado, están las organizaciones de la sociedad civil y, por el otro, las llamadas escuelas primarias, instituciones públicas de educación del nivel básico, actores a través de los cuales *Sumándonosc* se ha venido nutriendo.

Sin embargo, este ejercicio de gobernanza, pretende trabajarse más vista en una concepción democrática próxima a la demo-diversidad (Rea, 2020). Esto es, se pretende que en la aplicación de *Sumándonosc*, los actores mencionados participen, pero siempre partiendo de diagnósticos y planeaciones participativas en los que se reconozcan sus formas propias de discusión y toma de decisiones horizontales.

Una situación transversal que forma parte fundamental de este proyecto en curso, es la orientación hacia una cultura de paz, de la que estamos conscientes que su construcción implica un proceso lento y complejo, pero en el que la educación tiene un papel importante en la formación de futuros ciudadanos (Fernández, 2006).

El contexto de su aplicación se ha trazado en la escuela primaria indígena, Ignacio Zaragoza de la Colonia Zitakua, en el municipio de Tepic, Nayarit, aunque se tiene en vista el interés de dos escuelas más.

Objetivos

General

Implementar la experiencia de participación de organización(es) de la sociedad civil-constitución de educación básica en torno a la cultura de paz, en el municipio de Tepic, particularmente en el caso de comunidades de pueblos originarios.

Particulares

Identificar las principales problemáticas educativas a través de un diagnóstico participativo en el que intervengan los actores escolares, institucionales y de las organizaciones de la sociedad civil.

Identificar y sistematizar las vías de acción pertinentes para enfrentar colaborativamente las problemáticas encontradas, a través de una planeación participativa basada en un diálogo intercultural y orientada a la cultura de la paz.

Ejecutar y evaluar colaborativamente la planeación participativa basada en un diálogo intercultural.

Metodología

El manejo de los contenidos teóricos y metodológicos de este proyecto, responde al proceso, por un lado, de sintonía de contextos y a la necesidad epistémica de que quienes desde el espacio universitario participemos en el proyecto de investigación, partamos de un marco básico común. Por otro lado, responde a la premisa de que, en la Universidad pública, la responsabilidad social tendría que ser vista como obligación y posibilidad para que la comunidad universitaria aporte esfuerzos fuera del espacio áulico.

Metodológicamente, nos hemos propuesto que la manera de trabajar no sea en una dirección vertical; por el contrario, se trata de un permanente esfuerzo en el tenor de lo dialógico y lo participativo. El trabajo pretende ser una vía de colaboración con diferentes actores, pero en una dinámica con sentido horizontal.

Parte de dotarle al alumno de posibilidades para experimentar el conocimiento fuera del aula, nos obliga, por un lado, a otorgar formalidad al manejo de contenidos teóricos y metodológicos específicos previamente definidos; pero también, a considerar con claridad que en este ejercicio se ponen en juego conocimientos, habilidades y valores que habrán de construirse y pueden no estar predeterminados en el currículum explícito (Universidad Autónoma de Nayarit, 2012) y que, además, serán aplicados en y especialmente desde la comunidad.

Cuando la estrategia *Sumándonosc* se encontraba apenas como un proyecto en ciernes, consideramos relevante y necesario el acercamiento a la comunidad durante la etapa de su construcción, para lo cual se realizaron visitas y entrevistas a nueve representantes de organizaciones de la sociedad civil y a directivos de diecinueve escuelas primarias, tanto de zona rural y urbana como indígenas y generales. Entonces la validación se realizó a través de Comité de Expertos (Ascencio, 2019). Derivado del explícito interés mostrado en ese primer momento por tres de los directores de escuelas primarias, se les incluye como candidatos para la aplicación de *Sumándonosc.* Respecto de la(s) posibles organizaciones de la sociedad civil a ser incluidas en la estrategia, también ya se han logrado los contactos con ellas vía correo electrónico, y algunas han informado su interés en participar.

Esta investigación se realiza desde el método de la investigación-acción, ya que la misma ayuda a los agentes sociales e institucionales a plantear posibilidades futuras frente a su realidad presente, sin necesariamente predecir acontecimientos; asimismo, contribuye a incrementar la capacidad de los sujetos para actuar en forma reflexiva ante diversas situaciones prácticas de su contexto cotidiano, identificando situaciones problemáticas dentro del mismo y respondiendo a ellas oportuna y pertinentemente (Pacheco, 2006).

En virtud de las características de *Sumándonosc,* se parte de un diagnóstico participativo para luego trazar la planeación participativa. Cualquier articulación que se pretenda lograr entre OSC para contribuir al desarrollo de la cultura de la paz desde la educación, necesita un espacio comunitario que se reconozca como origen y destino de la estrategia.

Asimismo, se considerará secundariamente la modalidad del estudio de caso, por los aprendizajes que promueve en los estudiantes, coincidiendo con Cobo y Valdivia, en que la metodología de estudio de casos, brinda al estudiante y a los participantes las siguientes ventajas:

> […] analizar, comprender e interpretar datos relevantes; pensar críticamente situaciones complejas y reconocer y distinguir suposiciones de inferencias, formular juicios y tomar decisiones fundamentadas, así como presentar ideas y opiniones ante diversos públicos. […] promover que los estudiantes desarrollen una cabal comprensión que les permita resolver problemas reales. (Cobo & Valdivia, 2017)

Una de las grandes ventajas de esta modalidad es la presentación de ideas y opiniones ante diversos públicos respecto del problema que se estudia, pero insistiendo en que esta dinámica se promueva bajo formas dialógicas y participativas, estableciendo también con claridad el punto de partida y el punto de llegada que se persigue para así precisar la acción pedagógica que los estudiantes desarrollarán. Pero especialmente, procurando el aprendizaje colectivo en, desde y para la comunidad, lo cual constituye la respuesta esperada de inicio por cada uno de los actores: la comunidad educativa, primeramente; los integrantes de la organización de la sociedad civil y quienes desde el equipo universitario participamos en la experiencia.

Figura 1
Entrevista por videollamada



La siguiente etapa del proyecto se estructuró a través de salidas a trabajo de campo, paralelamente a la revisión de contenidos teóricos y metodológicos; sin embargo, debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19, indicado en México a partir del 23 de marzo dentro de la Jornada Nacional de Sana Distancia 2020 (Enciso, 2020), se optó por buscar la continuidad, adaptándose de momento a la modalidad del trabajo virtual; siendo un primer reto y, a la vez, una limitación con la que nos hemos enfrentando. Esta situación nos ha obligado repentinamente, a adaptar los métodos etnográficos tradicionales a la investigación en las comunidades virtuales.

Los etnógrafos, si así lo escogen, pueden liberarse del «lugar» por medio de internet. Las comunidades virtuales son comunes hoy en día, y se caracterizan «por la comunicación mediada por el ordenador y las interacciones en línea» (Angrosino, 2020).

Referentes teóricos

La mirada del análisis se sustenta básicamente a partir de los siguientes elementos teóricos y conceptuales.

Educación como praxis política

Paulo Freire prologando el texto de Gutiérrez, *Educación como praxis política,* expresa que no hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. Lo que conduce a que el educador se cuestione a favor de qué y de quién se halla al servicio, luego entonces, contra qué y contra quién luchar en su práctica docente (Gutiérrez, 1984).

Coincidimos con esta acepción y creemos que es imposible mirar la educación solamente puertas adentro; la pedagogía y la política son partes constitutivas de un todo. Pareciera en ocasiones que hay pretensiones de alejar a la escuela de los problemas sociales.

Gobernanza

Son diversos los actores en la educación básica que juegan papeles con distintos pesos específicos en el proceso, de allí la importancia de profundizar en las diversas coincidencias que se dan de manera natural, conducida, vertical y horizontal entre dichos actores, que permitan acercarse al concepto de gobernanza.

La gobernanza es asumida aquí como un enfoque para organizar y analizar las relaciones que se establecen entre actores y que definen la forma colaborativa de gobierno de una sociedad y sus organizaciones. Aborda la teoría de la toma de decisiones y de la formación de acuerdos (Santizo, 2012).

Al respecto, Santizo expresa que los cambios organizacionales y la creación de nuevas relaciones entre los actores gubernamentales y no gubernamentales del sector educativo conviene ser abordados a través del enfoque de la gobernanza.

Para ello, se utilizan los enfoques de redes (Rhodes y Marsh y Smith, 1996) «reconociéndose que la agenda de Gobierno y las políticas públicas se definen en espacios donde interactúan actores gubernamentales, sociales, empresariales y políticos, enfoque de gobernanza en red» (Santizo, 2011).

A la par de esta definición, coincidimos en un puente articulador que nos hace sentido, que consiste en que esa gobernanza se logre consolidar a través de la demodiversidad (Rea, 2020). Y es que no se puede hablar metodológicamente de trazos horizontales y dialógicos si no se tiene claro, desde el inicio, que conceptualmente existen diferentes realidades culturales.

> A mi modo de ver, la traducción cultural consiste en buscar las preocupaciones isomorfas y las suposiciones subyacentes entre culturas, en detectar diferencias y similitudes, y en desarrollar, siempre que sea adecuado, nuevas formas híbridas de interpretación cultural e intercomunicación que puedan ser útiles para favorecer las interacciones y fortalecer las alianzas […] y a favor de la justicia social, la dignidad humana o la decencia humana. (Sousa Santos & Mendes, 2017)

La apuesta es, por un lado, identificar cómo a través de vías institucionalizadas, como son las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil, se puede lograr una gestión educativa y, por el otro lado, lograrlo con apertura especialmente a estos actores con los que confluyen y habitan en los espacios de la educación informal y no formal. Esto es, que seamos capaces tanto como actores testigos y como actores participantes, de promover las traducciones y que logremos generar los espacios para que se nos traduzca, generando un verdadero colectivo que abone a la Cultura de paz.

También se coincide con Fernández en un ideal de escuela-comunidad, en la que a partir de su buena implantación en el territorio acabe siendo punto de referencia, y sea «valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social» (Fernández F., 2003).

Planeación educativa

Es entendida como el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización (Álvarez, 2004).

Para el caso de tejer la conexión posible entre la educación básica y las acciones de las organizaciones de la sociedad civil, se pensó en su concreción a través de la presente estrategia.

Gestión educativa

La gestión educativa es una ciencia relativamente nueva que une conceptos de la administración y de la educación. Compartimos lo expresado por Casassus, en cuanto a que la gestión educativa está en gestación y que en ella interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática (Cassasus, 1994).

Para Pozner, significa una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto el sistema educativo como a la organización escolar «[…] que en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas» (Secretaría de Educación Pública, 2009).

Sin embargo, en esta gestión educativa se están considerando actores que no se ven habitualmente como parte de la organización escolar, por lo que surge el problema de cómo lograr que se coincida en percepciones y se consoliden los esfuerzos comunes. En esa noción de conformación de colectivo desde referentes culturales diversos, pensamos que un componente etnográfico es muy necesario.

Parafraseando a Santizo, estamos frente al reto de lograr una gestión escolar que se base en el desarrollo de un tipo de relación entre maestros, padres de familia y directivos donde se fomente el trabajo en equipo, la colaboración, confianza y corresponsabilidad (Santizo, 2012), aunando a este desafío a las organizaciones de la sociedad civil, así como el carácter multicultural del universo comunitario en que se trabaja.

Entonces, en esta búsqueda de acciones concretas en que debía traducirse la estrategia, se concibió como una vía conveniente para establecer el diálogo, el abordaje de la cultura de paz.

Cultura de paz

«La educación tiene un enorme papel para alcanzar la paz. Según Ruiz, […] la educación es fundamental para formar a las personas para buscar lo que les une, en vez de lo que les separa» (Bahajain, 2018).

La educación para la paz no debe ser exclusiva de las aulas. Si bien el proyecto apunta a trabajarse especialmente desde la escuela, estamos conscientes de que se trasladará continuamente esa concreción al ámbito familiar, comunitario y barrial.

Un planteamiento que nos pareció relevante es cómo Bahajain aborda el tratamiento de la cultura de paz, no vista como una materia de valores, sino una acción transversal y que debe comprometer a todos: políticos, familiares, medios de comunicación y especialmente sociedad civil.

Justamente el proyecto también de manera natural, se puede convertir en una posible vía de evaluación de lo que se encuentra instalado en el contexto respecto de la cultura de paz en tanto política pública, por un lado y, por el otro, del papel que las organizaciones de la sociedad civil juegan actualmente en la educación.

Política pública

«Creer en la ciudadanía, [...] todos somos posibles herramientas en un México que nos convoca» (Zamora, 2020). Con esta frase dio apertura un programa de radio en el que la conductora entrevistaba a invitados, con ocasión de uno de tantos diálogos acerca de la solidaridad en tiempos de pandemia. Estas palabras dan sentido al papel de los actores en un asunto de índole educativo, en este caso, tanto a las organizaciones de la sociedad civil como a los propios actores de la comunidad educativa.

El proceso de las políticas públicas, de forma general, contiene su diseño, ejecución y evaluación. Este proceso refleja una aparente linealidad de etapas sucesivas; sin embargo, no es así, debido a que los actores tienen la capacidad de negociar e influir en cualquier etapa. En la teoría de la ejecución de políticas públicas se reconoce desde hace tiempo que los actores están en posibilidad de interpretar, ajustar o adaptar las reglas de políticas y los programas públicos: «Lane (1998) señala que en el modelo de abajo hacia arriba se toma en cuenta la espontaneidad, el aprendizaje y la adaptación como las formas o técnicas de solución de problemas» (Santizo, 2012, p. 32).

Una de las grandes apuestas en las que creemos fuertemente es que la escuela formal no es el único ente institucional articulador; sin embargo, para efecto de este proyecto, es el primer punto de comunicación, de intención posible.

En la dinámica comunitaria también se viven trazos de influencia de la colonia como comunidad, de la institución familiar, de las autoridades tradicionales, en ocasiones del comité vecinal, etc., y en esa intersección de dinámicas múltiples, una pregunta pertinente es ¿desde dónde se puede situar la cultura de paz, hablando en términos de política pública?

Debate y/o resultados

Se concibió como prioritario en el proyecto, sentar un piso básico común por parte del equipo de trabajo, para el abordaje subsecuente del mismo, por lo que ya se ha comenzado en círculos de estudio, la revisión en primera instancia del marco teórico.

El estudio por ahora comprende la identificación de tres escuelas en comunidades del municipio de Tepic, con población mayoritariamente de pueblos originarios: Nueva Valey, Salvador Allende y la colonia Zitakua, en las cuales podrían llevarse a cabo las etapas posteriores.

A la fecha, tenemos claro que por la ubicación urbana de la colonia Zitakua y su escuela primaria, representa la opción más viable por acceso y proximidad tanto para el equipo de investigación de la Universidad, como para la(s) organización(es) de la sociedad civil que se han manifestado dispuestas a colaborar; además, insistiendo en que la directora de la escuela primaria ha mostrado previamente interés en participar.

La colonia Zitakua, ubicada dentro de la zona urbana nororiental del municipio de Tepic, Nayarit, se ha concebido como una comunidad mayoritariamente wixaritari.

> La Zitakua es una colonia en la ciudad de Tepic en la que se han concentrado artesanos provenientes de todas las comunidades wixaritari; fundada el 22 de octubre de 1988 entre otros por José Benítez Sánchez. Entre sus habitantes también hay algunos coras, mexicaneros y tepehuanes. [...] El gobernador de Nayarit, a petición de los artesanos, donó cinco hectáreas en las que se instalaron las primeras familias wixaritari que ya vivían en Tepic, y buscaban un sitio para levantar un *tukipa.* (Medina, 2020)

Haciendo paráfrasis del trabajo de tesis de Carrillo, encontramos datos monográficos en el estudio del arte, respecto de aspectos culturales relevantes; por ejemplo, que en la colonia, tanto en la escuela preescolar como en la primaria, no se manifiesta un uso constante y permanente de la lengua wirárika, ni de parte de los maestros ni de parte de los alumnos (Carrillo, 2016).

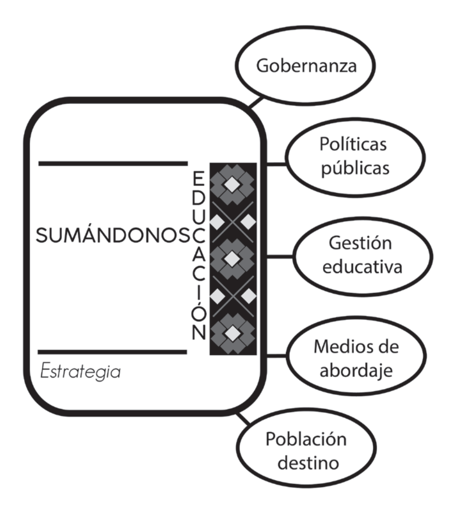
Para el trabajo de investigación, resulta de importancia este hallazgo, que de primer momento nos hizo reflexionar que estamos anunciando prácticas dialógicas y participativas, en líneas horizontales; pero en ningún momento consideramos como punto de reflexión algo tan de sentido común, ya que siendo una comunidad de pueblos originarios, son hablantes de sus lenguas en mayor o menor medida.

Sin embargo, dicha circunstancia, nos genera el reto de reconsiderar, por el momento, que la aplicación de la estrategia, de entrada, la habíamos venido pensado solamente en el español y nunca, al menos de inicio, pensamos en el respeto a la comunidad hablante de dos lenguas, con lo que ello implica.

Datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) refieren que la variante norte de la lengua wirárika, que corresponde a Nayarit, está catalogada con grado 4, es decir, «en riesgo no inmediato de desaparecer». Esta variante es hablada en 314 localidades, con una proporción de niños (entre 5 y 14 años) hablantes de 39,50 % (Carrillo, 2016, p. 68).

Sin embargo, es un reto, porque el equipo que coordina la investigación cuenta con estudiantes de la Licenciatura en Lingüística Aplicada y pudiera ser motivo de analizar para un posterior momento la sistematización de los productos didácticos relativos a cultura de paz en esa lengua y, por qué no, considerar incluso el involucramiento en organizaciones de la sociedad civil que entre sus objetos de acción tengan la educación y la cultura en el renglón de las lenguas originarias. Esto quizás obligue a que la estrategia comprenda otro elemento fundamental, por ejemplo, acciones de apoyo a la revitalización de las mismas.

Figura 2
Operacionalización de las variables (elaboración propia)



Aunque dicho reto también vale la pena analizarlo considerando otro dato interesante encontrado en el referido trabajo de Carrillo:

> La escuela bilingüe indígena presenta un número muy reducido de maestros hablantes de la lengua wirárika [...] De igual manera, en las clases existe poco tiempo de trabajar la lengua indígena como unidad de aprendizaje y los materiales para la enseñanza de la lengua indígena son pobres y limitados. Prácticamente se puede afirmar que no existe la educación indígena bilingüe en las escuelas preescolar y primaria de la colonia. (Carrillo, 2016, p. 160)

El avance parcial, pero no por ello menor, que por el momento se ha logrado, ha sido posible por medio de informantes de diversos sectores involucrados en aspectos educativos y comunitarios del municipio de Tepic Nayarit.

La investigación acción, en esta primera etapa por así llamarla, virtual, nos ha permitido a través de las entrevistas hasta ahora realizadas, apreciar elementos que llevan al equipo de investigación a resignificar los supuestos de partida del trabajo, y que están ayudando al momento de la aplicación de *Sumándonosc.*

A la fecha, logramos realizar siete entrevistas, con informantes desde las siguientes miradas: responsable de Interculturalidad en la Universidad Autónoma de Nayarit, presidencia de la Comisión de Derechos Humanos en el estado de Nayarit, Presidencia del Consejo Estatal de ONG en Nayarit, Dirección de programas sociales de la Secretaría de Bienestar e igualdad sustantiva del estado de Nayarit, docente universitario wirárika y antes vecino de la colonia Zitakua, promotora de proyectos culturales

y la Jefatura del Departamento de los servicios de Educación Pública del estado de Nayarit.

El guion basado en la operacionalización de los elementos teóricos y conceptuales se sintetiza en la siguiente ilustración:

A partir del guion de las entrevistas semiestructuradas, presentamos fragmentos que consideramos relevantes:

1. Desde su experiencia, ¿qué viabilidad le encuentra a que se trace un esfuerzo concretado en una escuela primaria pública a favor de la cultura de la paz, y que se relacionen en ella organizaciones de la sociedad civil? ¿Por qué?

> Particularmente lo encuentro muy complejo. […] Creo que me parece necesario, sin embargo, la viabilidad… me voy a ver muy pesimista se vuelve muy, muy lenta.[…] No digo que no se pueda hacer, sino que se vuelve muy lento… por las estructuras… No solo las burocráticas, sino estructuras cognoscitivas… paradigmas que se tienen en la estructura… Quizá con las AC sea diferente, pero desde la escuela pública allí se vuelve más complejo. (Márquez, 2020)

> Hay cosas que vamos a tener que aprender afectiva y efectivamente… pero si no hay contacto físico, desde el corazón, de las emociones, de los niños y me quedo con la sensación de grandes relaciones… ya hay momentos que me llenan el día… si soy un guía y sí me gustaría poder colaborar en algo así; tratando de compartir lo que yo sé y que ahora aprendimos a hacerlo a través de la virtualidad. (Domínguez, 2020)

2. ¿Recuerda esfuerzos similares recientes o en su ámbito de acción?

> Sí. El año pasado iniciamos un proyecto piloto en dos escuelas secundarias para diagnosticar violencia en los jóvenes. Se trabajó con una ONG, la SEP y padres de familia para hacer el diagnóstico. Se elaboraron cuestionarios a docentes, padres de familia y alumnos. La idea era entender y conocer cuál era la situación de violencia en las escuelas y buscar mecanismos para poderlo disminuir. A principios del año se formalizó un proyecto de la cultura de la paz, sin embargo, se detuvieron los trabajos por el tema de la COVID. (Carrillo M., 2020)

3. ¿Qué tanto puede aportar para la evaluación de la política pública la experiencia de un estudio de caso con la pretendida aplicación de la estrategia Sumándosc de cultura de la paz, desde una realidad local?

> Creo que puede aportar muchísimo porque la prueba está que surgen movimientos que cuando se van logrando que se posicionen, van formando grupos que sí llegan a tener una influencia muy fuerte en las políticas públicas. Un ejemplo, el maltrato o la violencia en materia sexual. Hace años sucedía y no pasaba nada. […] Sin embargo, con el paso del tiempo existe una sensibilización y si algún funcionario como un juez

hace un juzgamiento brincando leyes o protocolos enseguida vienen los movimientos; y las redes han contribuido a esto. [...] Definitivamente los movimientos sí vienen a impactar en las políticas públicas. (Ventura, 2020)

4. ¿Encuentra cabida para que las estructuras de una escuela tengan la apertura a acciones de esta naturaleza, a la aplicación de la estrategia?

No son tan abiertos, tan proclives. Se requiere de una transformación de la estructura, de la filosofía educativa que manejan los directores, se han perdido mucho la mística de la que entonces tuvo la escuela rural… Soy un admirador de ella, porque sentaron precedentes y todo esto se fue perdiendo… [...] Creo que se tiene que transformar nuestro sistema educativo. Que se tiene que abrir más, cómo decir… tener más materias optativas, que sigamos llevando matemáticas, física, pero debe haber un crecimiento de generar un alumno distinto con una concepción más amplia de la vida, de sus orígenes, su historia, que entre la creatividad, el talento que muchas veces está desperdiciado, no solamente en el arte, en la ciencia, en el deporte. [...] yo creo que tenemos que hacer algo. (Méndez, 2020)

5. ¿Qué maneras considera usted que son las que pudieran hacerle más sentido a la aplicación de la estrategia?

… Pues es una pregunta muy difícil, pero pienso que lo primero es el ámbito escolar, al menos en el principio… Creo que tenemos que identificar qué cosas hacen los niños en esa comunidad… a qué juegan… llevamos básquet… Hacer una especie de exploración, qué hacen y luego definir las actividades. creo que como nosotros trabajamos… fue como prueba y error… tal vez el arte, la cultura; la mayoría son hijos de artesanos, con colores, con formas… creo que por allí… Yo creo que ahí en la Zitakua hay otros, pero hace un proceso, falta un verdadero acompañamiento… pensando en niños; creo que el juego, el deporte, la música, el arte… Algunos niños creo que tocaban, había una rondalla, pero si existe… hacer una rondalla comunitaria… A lo mejor el involucramiento de la música, el arte, los juegos, el deporte… allí le gustan bastante. Creo que es lo que podemos empezar a trabajar y ver cuál nos puede solucionar. (Carrillo T., 2020)

6. ¿Es a través de los niños? ¿A través de sus padres o madres de familia?, ¿los maestros?

Yo creo que se puede ir comenzando y porque sí lo facilita mucho, que lo trabajemos con las escuelas y los niños… Aunque no tendría muchas implicaciones… ya después es bueno pensar en lo comunitario; una vez que ya lo hayamos comenzado en la escuela… y es que tiene sus riesgos porque si se ve como algo solamente de la escuela… Puede ser… si empezar, pero que se vea como algo de la comunidad… porque si no, es ese el riesgo… A los maestros casi no les gusta salir de esa zona de confort… A veces en la escuela, pero también en las áreas comunitarias. (Carrillo T., 2020)

7. Respecto de la estrategia que se implemente de manera dialógica y participativa, ¿qué opinión tiene?

> Yo creo que sí, y más allá de lo democrático que suena… es el impacto, y porque si lo involucran en objetivos comunes… si nada más lo utilizas […] solo como experimento, tomando en cuentas ideas… hay que conocer en el lugar, qué problemática enfrentas, si algo sirve, y si lo escuchas… Cada aula va a tener sus propios requerimientos, pero justo así se puede generar insumo y planeación… Primero, inmersión, conocer, escuchar, cruzar fuentes, la observación, lecturas, conocer fuentes documentales, experiencias previas… y quiénes van a abrirte la casa, que son los profesores, e ir monitoreando para ver que sea tangible la implementación, el currículum oculto que no se escribe. (Rodríguez, 2020)

Asimismo, entre los resultados parciales también se tiene el avance con el equipo de investigación en relación con los instrumentos metodológicos: la observación participante y los diálogos informales, al igual que los mapas participativos en la toma de decisiones, son instrumentos que por ahora se han revisado de manera documental y analítica con los estudiantes de diversas licenciaturas que colaboran en el equipo coordinador del proyecto.

Las organizaciones de la sociedad civil

En un espacio en el que se entretejen actores que parecieran un tanto disímbolos, hoy más que nunca las brechas que se han acentuado a causa de la pandemia por COVID-19, motivan a repensar la educación en la relación con la sociedad civil organizada.

Al día 1 de agosto del 2020, en Nayarit existían dentro del Registro Federal, 164 organizaciones de la sociedad civil, que se encuentran en status de activas. De ellas, en el municipio de Tepic, se contaba con 52, cuyo objeto social es la actividad XIII, que comprende la promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico (Registro Federal de las organizaciones de la sociedad civil, 2020).

El estado actual de las relaciones que existen entre las OSC y la educación en el nivel básico de primaria, en Tepic, Nayarit «se considera como incipiente; y aunque se percibe por ambos grupos institucionales que no hay tantas relaciones presentes, ambas manifestaron interés en que estas se tejan» (Ascencio, 2019).

Acciones desde las autoridades gubernamentales federales y locales

Contextualizando, en el ámbito federal se especifica en el Plan Nacional de Desarrollo, dentro del apartado II de Política social: *Cultura para la paz, para el bienestar y para todos,* se plantea la cultura, las actividades de esta y sus circuitos como

los factores de paz, cohesión social, convivencia y espiritualidad. Por esta razón «el Gobierno federal priorizará en este rubro las necesidades de los sectores más marginados, indefensos y depauperados e impulsará una vigorosa acción cultural en las zonas más pobres del país» (Presidencia de la República, 2019).

Asimismo, en el ámbito local, con poco más de un semestre, fue instalada en Tepic, Nayarit, el 28 de enero de 2020, por el gobernador Antonio Echevarría García, la comisión denominada «Cultura de Paz en Educación Básica». Está conformada por distintas dependencias tanto estatales como municipales, las que son encargadas de llevar a las escuelas de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, estrategias que garanticen un entorno pacífico, democrático, psicológico y social para toda la comunidad educativa (Gobierno del Estado de Nayarit, 2020).

Conclusiones preliminares

Girardi expresa que, vista la educación como un proyecto político, se entiende como «la transformación radical de los sistemas de enseñanza, de modo que se posibilite la creación de una cultura alternativa como expresión de un hombre nuevo» (citado en Gutiérrez, 1984). En ese sentido, la estrategia aquí propuesta trata de instaurar y ponderar la acción docente, su escalamiento como investigador, como facilitador y gestor de conocimiento, saliendo «al rescate del profesor como intelectual gestor de la transformación social» (Maturana & Garzón, 2015), buscando incidir sobre el proceso educativo y comunitario, de la mano con los actores institucionales, escolares y de la sociedad civil local.

Por medio de las entrevistas hasta ahora realizadas presencialmente, y gracias a la etnografía digital como recurso metodológico emergente, en respaldo del método de la investigación-acción seleccionado inicialmente, hemos podido identificar elementos en voz de diversos actores (institucionales, escolares y de las organizaciones de la sociedad civil), que nos ratifican la necesidad y la conveniencia de una estrategia como la planteada y que son útiles en la construcción del diagnóstico y la planeación participativa. Particularmente, nos permite reconocer la importancia de asumir una actitud ética y epistémica dialógica y respetuosa, de reconocimiento intercultural recíproco, que haga posible la comprensión de la realidad comunitaria y escolar, el diseño acertado de alternativas y el involucramiento efectivo de las partes en el proceso.

Referencias bibliográficas

Álvarez, I. (2004). *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos.* México D.F., México: Limusa.

Angrosino, M. (2020). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.* Madrid, España: Ediciones Morata.

Ascencio, R. (12 de Septiembre de 2019). Estrategia participativa entre organizaciones de la sociedad civil y la educación básica en Tepic Nayarit. Tepic, Nayarit, México.

Bahajain, S. (Septiembre-Diciembre de 2018). La educación como instrumento de la cultura de la paz. *Innovación educativa, 18*(78), 93-111.

Carrillo, M. (18 de Agosto de 2020). (R. Ascencio, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Carrillo, T. (Mayo de 2016). Vitalidad de la wixárika. Tepic, Nayarit, México.

___. (28 de Agosto de 2020). (R. Ascencio Ibáñez, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Cassasus, J. (1994). *Gestión y Educación.* Santiago de Chile, Chile: Geseduca.

Cobo, G., & Valdivia, S. (Junio de 2017). *El estudio de casos.* Recuperado el 28 de Julio de 2020, de https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/07/2.-estudiodecasos.pdf

Domínguez, S. (19 de Agosto de 2020). (R. Ascencio Ibáñez, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Enciso, A. (23 de Marzo de 2020). Comienza la Jornada Nacional de Sana Distancia. *La Jornada.*

Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación.* Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.

Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere. La Revista venezolana de educación, 10*(33).

Gobierno del estado de Nayarit. (28 de Enero de 2020). Recuperado el 13 de Marzo de 2020, de https://www.nayarit.gob.mx/notas/llevaran_una_cultura_de_paz_en_las_escuelas_del_estado#gsc.tab=0

Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política.* México D.F., México: Siglo XXI Editores.

Jornada, L. (5 de Marzo de 2020). Eligen a los 15 integrantes del primer Consejo Ciudadano de Mejoredu. *La Jornada.*

Marquez, L. (18 de Agosto de 2020). (R. Ascencio Ibáñez, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Maturana, G., & Garzón, C. (Julio-Diciembre de 2015). La Etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica al servicio del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social* (192-205 (201)), 201.

Medina, H. (Enero-Abril de 2020). Recreaciones del universo social: las comunidades wixaritari y su composición territorial. *Desacatos*(62), 150-169.

Méndez, R. (18 de Agosto de 2020). (R. Ascencio, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Pacheco, L. (2006). *Metodología de Investigación: La Elaboración del Proyecto* (Tercera ed.). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Presidencia de la República. (30 de Abril de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Ciudad de México, México: Diario Oficial de la Federación.

Rea, C. (13 de Febrero de 2020). De las deficiencias de la democracia representativa a los riesgos de la Gobernanza. Tepic, Nayarit, México.

Registro Federal de las organizaciones de la sociedad civil. (1 de Agosto de 2020). *Corresponsabilidad.gob.mx.* Recuperado el 1 de Agosto de 2020, de cii.gob.mx/

Rodríguez, B. R. (25 de Agosto de 2020). (R. Ascencio Ibáñez, Entrevistador) Tepic, Nayarit, México.

Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Méxicana de Investigación Educativa, 16*(50), 751-773.

___. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México* (Primera ed.). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

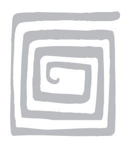
Santos, B. d., & Mendes, J. (2017). *Demodiversidad: Imaginar nuevas posibilidades democráticas.* Ciudad de México: Akal.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *El model de gestión educativa estratégica.* (SEP, Ed.) México D.F., México.

Universidad Autónoma de Nayarit. (Mayo de 2012). Proyecto curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tepic, Nayarit, México.

Ventura, M. (18 de Agosto de 2020). (R. Ascencio, Entrevistador) Tepic, Nayarit.

Zamora, Yolanda. (21 de Julio de 2020). "A las 9 con usted". Guadalajara, Jalisco, México.



Programa Voces Originarias: presentando una nueva «pedagogía de la ancestralidad»

Mirta Millan[1]
Pamela E. Degele[2]

En este suelo habitan las estrellas.
En este cielo canta el agua de la imaginación.
Más allá de las nubes que surgen de esta agua
y estos suelos nos sueñan los antepasados.
Su espíritu —dicen— es la Luna Llena.
El silencio, su corazón que late.
(Elicura Chihuailaf)

Introducción

En este trabajo se propone compartir un proceso de experiencias sistemáticas y continuas de educación intercultural generadas y sostenidas por la Comunidad Mapuche Urbana de Argentina (Pillan Manke), autopercibiéndose como actores sociales empoderados y empoderadas. Estas experiencias surgieron en el año 2008 en Olavarría (provincia de Buenos Aires), con el propósito de favorecer un espacio de intercambio de prácticas pedagógicas formales y no formales consolidándose como un proyecto denominado Voces Originarias, que congregó a lo largo del tiempo a distintas organizaciones e instituciones sociales, culturales, ambientales, de derechos humanos y de *pueblos originarios*. Por primera vez se presenta en forma escrita y desde un análisis etnográfico,

1 Integra la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría. Licenciada en Artes Visuales de UNA (Univgersidad Nacional de Arte) Buenos Aires. Actualmente tesista de la Maestría en Antropología Social de la FACSO-UNICEN. Docente y directora de la Escuela de Educación Estética N.° 3 (DGEC y E) de Olavarría. Coordinadora de la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Pcia. de Bs. As. Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke-FACSO (UNICEN). Email: mirtafmillan@gmail.com

2 Integra la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría. Licenciada en Antropología, orientación Arqueología (Facultad de Ciencias Sociales-UNICEN). Actualmente desarrollando el doctorado en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (Universidad Nacional de Cuyo). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Miembro de la Comisión Mundial para las Áreas Protegidas (CMAP-IUCN) y de la Red de Mujeres para la Conservación de Latinoamérica y el Caribe. Participa de la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Pcia. de Bs. As. Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke-CONICET-UNCUYO. Email: pameladegele@gmail.com

la estructura del encuentro, la evaluación de su desarrollo en el tiempo y sus impactos, poniéndolas a disposición de otros actores del mundo hispanohablante. El objetivo es mostrar una propuesta de abordaje pedagógico para la interculturalidad que denominamos «Pedagogía de la Ancestralidad», a la vez que aportar una mirada crítica que nos permita interpelar a las políticas públicas del sistema educativo con un paradigma contrahegemónico que propicie el respeto de los derechos por y para la diversidad.

Una breve presentación: la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke

La Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke (en adelante Comunidad) tuvo su origen en el año 2005 en la ciudad de Olavarría, situada en el partido homónimo, en el centro de la provincia de Buenos Aires de Argentina (Figura 1). El nombre de la comunidad está en el idioma ancestral mapuche (*mapuzungun*) y puede traducirse como «Cóndor Sagrado», esta fuerza sagrada del *cóndor* se vincula con nuestras vivencias, ave sagrada para los *pueblos originarios* andinos ya que conecta las cordilleras y nos vincula con las diferentes dimensiones del cosmos.

Los integrantes nos reconocemos como una comunidad mapuche no tradicional, en tanto pertenecemos a la cultura ancestral, pero residimos en un contexto urbano. Somos diversos desde lo intergeneracional, y desde las diferentes trayectorias personales y académicas. La mayoría nos encontramos transitando la educación superior y somos en gran parte mujeres.

Figura 1
Ubicación del Partido de Olavarría (provincia de Buenos Aires)

Fuente: Lemiez *et al.* 2019.

Nuestros lazos surgen del propósito común de reparar, fortalecer y profundizar los vínculos con los elementos de la naturaleza, con nuestra historia personal/familiar y entre nosotros en la cotidianidad, posicionándonos sociopolítica y epistémicamente desde el buen vivir (*Kume Mongen*). Mantenemos una postura activa en la localidad y la zona, realizando diferentes actividades autogestivas y sostenidas en el tiempo (ceremonias, difusión, investigación, etc.) con el objetivo de propiciar la reconstrucción identitaria ancestral, la descolonización de la cultura y las subjetividades (Millan *et al.*, 2018, 2019). El programa Voces Originarias, que se presenta en esta oportunidad, forma parte de estas actividades.

El programa Voces Originarias en el contexto territorial

La idea del programa Voces Originarias surgió en el año 2008, inicialmente como un proyecto, con el propósito de favorecer un espacio de intercambio de experiencias pedagógicas formales y no formales, consistente en distintos encuentros (intercambios pedagógicos, muestras artísticas, talleres vivenciales, etc.) que se organizan anualmente en la semana del 12 de Octubre, día establecido por el calendario escolar argentino como Día de la Diversidad Cultural. En este sentido, el lema del encuentro fue: «Europa no encontró a América en 1492, América ya era diversa, rica y sabía».

En este punto es necesario poner en contexto al distrito de Olavarría en lo referido a educación intercultural. Históricamente, Argentina se ha caracterizado por mantener políticas públicas homogeneizadoras, de blanqueamiento, integración y asimilación que negaron la identidad y diversidad de los *pueblos originarios* en el país. El sistema educativo instrumentado, por ende, siguió esta línea difundiendo un discurso historiográfico con el objetivo de fomentar una ciudadanía «blanca, descendientes de europeos y civilizada» (Millan, 2012). Estos hechos conllevaron una negación y obstaculización de la educación intercultural en Argentina que marcaron un recorrido nacional único, en un marco general latinoamericano que sigue reproduciendo un modelo hegemónico de educación (Mato, 2015). En la provincia de Buenos Aires particularmente, las dificultades para promover una educación intercultural se acentúan, en tanto fue y sigue siendo un territorio clave para la expansión del centro productivo agrícola ganadero de mayor peso en la economía nacional (además de ser el foco administrativo y burocrático del país), lo cual implicó ya desde la consolidación del Estado, el interés por desplazar forzosamente al Pueblo Mapuche, negar la diversidad cultural y sus derechos territoriales (Millán *et al.*, 2018). A pesar de que se obtuvo que la Ley de Educación Provincial N.° 13688/07 haga especial énfasis en uno de sus capítulos (XII) sobre la educación intercultural, aquello no se ve reflejado en las políticas públicas que finalmente se implementan.

En este contexto, el programa de Voces Originarias se planteó como respuesta a una necesidad instalada en los y las docentes de distintos niveles y modalidades de

educación de la Región Educativa N.° 25 (Olavarría, Bolívar, Azul y Tapalqué), en relación con un tema usualmente silenciado o abordado desde estereotipos, que se vio incrementado por la desaparición, en 2007, de la modalidad específica que existía en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Se buscó entonces promover el diálogo intercultural, desde el reconocimiento de la diversidad y de los derechos de los *pueblos originarios*. La organización estuvo a cargo de la Comunidad Mapuche Pillan Manke juntamente con la Dirección y el Departamento Educativo de un Bioparque Municipal denominado «La Máxima».

Los ejes del programa: una «Pedagogía de la Ancestralidad»

A pesar de que, año a año, el programa modifica sus actividades y enfoques en una dinámica fluida y creativa con los actores participantes y en relación con las necesidades, oportunidades y contingencias de cada período. Hay ciertos ejes en común que sostienen al programa desde un principio y hasta la actualidad, que denominamos una «Pedagogía de la Ancestralidad», con la intención de rescatar sus cualidades principales y como propuesta integral de intervención en el territorio respecto al tema. Se entiende este modelo como un abordaje pedagógico basado en la relación vivencial, *in situ* e interactiva con el entorno natural para evocar al linaje de los ancestros milenarios del territorio, sensibilizando y concienciando para la recuperación del respeto y la armonía entre todos los seres vivientes.

La *Pedagogía de la Ancestralidad* se visualiza, por ejemplo, en las realizaciones de las ceremonias con las escuelas de distintos niveles y modalidades en el encuentro de Voces Originarias.

Imagen 2
La *Pedagogía de la Ancestralidad*. **Componentes**

Cosmovisión
Tejido social
Estética originaria
Talleres
Pedagogía de la Ancestralidad
Conferencias
Recorrido territorial
Intercambios pedagógicos

Fuente: elaboración propia

Cosmovisión

Constituye el eje clave y transversal para vivenciar la *Pedagogía de la Ancestralidad*. Nos referimos a la cosmovisión ancestral enraizada en las poblaciones originarias de América, haciendo foco en la cosmovisión mapuche teniendo en cuenta que Olavarría es un territorio ancestral de este pueblo. Esta forma de ver la vida y el mundo se fundamenta en valores milenarios como el respeto por la naturaleza, el ser recto, la reivindicación de los lazos sociocomunitarios y el valor de la palabra que, en su conjunto, hace que se apele al *Kume Mongen* o buen vivir. Particularmente se sustenta en el concepto *mogen* (vida) dentro de la que se desarrollan diferentes fuerzas (*newen*), que pueden ser agentes tangibles o físicos como los humanos o animales; o agentes intangibles o etéreos definidos como «seres que actúan como dueños-guardianes (*geh*) de las vidas, como espíritus ancestrales (*püju*) que recrean la vida, dimensiones de espacio eminentemente etéreas, así como muchos otros agentes que permiten e intervienen la vida» (Pichinao Huenchuleo, 2012, p. 19). Todos son mutuamente dependientes y tienen la capacidad de actuar, alterar y modificar el espacio-territorio. Esto se contrasta con la concepción occidental que atribuye a la naturaleza un rol pasivo e ignora a las fuerzas invisibles de un lugar.

En el encuentro de Voces Originarias, la cosmovisión se expresa en hechos concretos que se llevan a cabo año a año como la realización de una ceremonia ancestral de pedido de permiso a las fuerzas naturales y ancestros del lugar, como así también el izamiento de la bandera wiphala, que inauguran el encuentro. A excepción de esos actos de apertura, cada año se proponen diferentes núcleos de significación (ejes y núcleos), ya que se pretende no repetir actividades a fin de fomentar la vivencia y un abordaje amplio e integral. Por ejemplo, en 2015 el eje fue el arte y el núcleo «Integración por el arte»; en 2016 el eje fue el tiempo como circular y el núcleo «Construcción y reconstrucción de los calendarios»; en el 2017 el eje fue el territorio y el núcleo «Territorios y territorialidades» donde las actividades preparatorias implicaron el desarrollo de un seminario en torno al territorio; en 2018 el eje fue los «Ciclos vitales» y el núcleo «Llegada de un nuevo ciclo de renovación»; en 2019, en el Año Internacional de las Lenguas Originarias, el eje fue la construcción de las identidades y el núcleo «De objetos a sujetos».

Tejido social

Se refiere a los vínculos, la coordinación y la cohesión necesaria entre personas provenientes de diferentes instituciones y la Comunidad Pillan Manke, que hacen posible la implementación del programa. La Comunidad tiene un rol clave en el acompañamiento, asesoramiento pedagógico y sostenimiento, promoviendo el

proceso interactivo y el cultivo de valores ancestrales a través del compromiso, el diálogo, el valor de la palabra y el valor del hacer.

Para ilustrar este punto, mencionamos que se realizan una serie de reuniones previas al mes de octubre con los docentes donde se establecen acuerdos relacionados con los diferentes proyectos pedagógicos que proponen para desarrollar en el encuentro, por ejemplo, la temática, la forma de abordaje y la presentación. Estos contenidos son trabajados con antelación en las instituciones para luego ser presentados en la semana de Voces Originarias. Algunos de los actores participantes, por ejemplo, han sido institutos de formación docente, integrantes del Programa Pu Anay, las escuelas oficiales y privadas interesadas en participar (varían de año en año) y diversas organizaciones gubernamentales y de gestión social como un grupo local denominados Guardianes de la Naturaleza y la Biblioteca del Otro Lado del árbol.

Intervenciones simbólicas desde una estética originaria

Mediante este eje se apela al poder del campo simbólico para interpelar la construcción de las narrativas del arte occidental y visibilizar los aspectos simbólicos-metafóricos en ámbitos públicos con respecto a la presencia originaria en esta parte del territorio, construyendo una nueva estética artística desde la interculturalidad que denominamos «estética originaria». Esto es pertinente ya que el Estado Nacional Argentino construyó una imagen aglutinante de las poblaciones originarias intencionada, sistemática y moralizante, con el fin de educar y fomentar un estereotipo de «indio» vaciado de humanidad, historicidad y desmembrado de su territorio, pueblo y familia, al presentar al «indio» como «salvaje». En el ámbito educativo el estereotipo del «indio» se instaló en todos los niveles de la educación (visible en textos de lecturas, manuales y láminas escolares), tomando una dimensión considerable y dejando huellas profundas en diversas generaciones de estudiantes (Millan e*t al.*, 2017; Millan, 2012).

Teniendo en cuenta que desde el arte europeo se han narrado distintos tipos de relatos instituidos, basados en el arte moderno, entendemos que el arte contemporáneo puede resignificar las matrices formales canónicas como la materialidad, enunciando un nuevo vínculo con el pasado (Millan *et al.*, 2018). En este sentido, durante los encuentros de Voces Originarias, participaron reconocidos artistas locales de diferentes disciplinas (música, artes plásticas, etc.) mediante muestras y talleres que brindaron a diferentes públicos. Podemos mencionar por ejemplo pintura en murales, esculturas, muestras fotográficas, recitales de músicas, teatro, danzas, todos orientados por la estética originaria. Por otro lado, en relación con este eje, la Comunidad desarrolló desde su interior propuestas artísticas concretas, por ejemplo, una *performance* denominada «El Círculo Sagrado» (Millan *et al.*, 2017), la pintura de un mural alusivo, el montaje de la «Primera Muestra de Arte con Estética Originaria», y

la colocación de la placa reivindicatoria de la memoria ancestral (en el 2010, año del bicentenario de la Revolución de Mayo en Argentina).

Recorrido territorial

El espíritu que se plantea con este eje es el reconocimiento de los territorios ancestrales y su historicidad. Esto implica recorrer el territorio, intercambiar información, la vivencia y la conexión con diferentes lugares ancestrales. Dentro de este eje se pueden mencionar diferentes actividades (ceremonias, charlas, etc.) que se llevaron a cabo en otras localidades como Bolívar, Lobos y Tandil, y también dentro del mismo partido de Olavarría (Sierra Chica, Colonia Nievas, entre otros). También puede mencionarse la iniciativa propuesta por los integrantes de un proyecto denominado Pu Anay de llevar a cabo a Rutas Pedagógicas, que consistieron en

> (…) caminos trazados en las expediciones pedagógicas cuyo propósito es la movilización social para la educación intercultural (…). Consistió en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por la ciudad y las instituciones convocadas, produciendo un encuentro con las más variadas y singulares prácticas pedagógicas, realizadas por educadores que intentan afirmar posibilidades de vida distintas desde la escuela. (Informe de Proyecto 2016[3])

Intercambios pedagógicos

Se busca promover el intercambio de experiencias pedagógicas áulicas de docentes y estudiantes de distintos niveles y modalidades, proceso que enriquece la mirada de todas las personas que están presentes, permitiendo visualizar y reflexionar sobre las prácticas. Esto se realiza mediante exposiciones y recursos diversos (fotografías, láminas, maquetas, PowerPoint, videos, etc.) en conversatorios circulares.

Talleres

Esta modalidad resulta relevante por la posibilidad que ofrece de realizar un trabajo grupal de manera circular, vivencial y relacional, para movilizar los estereotipos y aproximar a los participantes a una cosmovisión diferente desde la experiencia. En Voces Originarias los talleres son una parte importante del encuentro y son coordinados por diferentes actores y sobre las más diversas temáticas, por ejemplo: cuentos, significado de los animales sagrados, recetas de gastronomía ancestral, soberanía alimentaria, el significado del telar el significado y su tejido, astronomía, entre otras.

3 https://www.academia.edu/40271023/INFORME_PU_ANAY_con_anexos

Conferencias

Constituyen otro de los ejes fundamentales de la propuesta, para valorizar el pensamiento y conocimiento de personas con trayectoria académica y crítica en función de visibilizar el tema de los *pueblos originarios*. Desde esta herramienta se pretende fortalecer y respaldar la deconstrucción de los procesos y narrativas históricas de invisibilización o distorsión de la realidad originaria en la región.

Evaluación a los doce años de implementación de Voces Originarias

En el recorrido de los doce años de desarrollo de este programa, las observaciones realizadas, el registro de diferentes fuentes y las comunicaciones informales sostenidas con muchos de sus protagonistas denotan un impacto positivo en el ámbito local y regional en pos de derribar estereotipos y potenciar el diálogo intercultural. Particularmente, en las instituciones educativas de distintos niveles y modalidades se vieron modificadas algunas prácticas pedagógicas reflejando un abordaje didáctico diferente al tradicional, basado en nuevas conceptualizaciones y vivencias.

> Como integrante de Voces Originarias en los últimos años y mi experiencia como docente del nivel superior, considero que *Voces* ha provocado tanto local como regionalmente, una ruptura en el abordaje y la revisión de prácticas docentes relacionadas al trabajo del desarrollo de la educación intercultural y pluriétnica desafiando las miradas que los propios diseños curriculares siguen ignorando desde el punto de vista pedagógico. Al mismo tiempo, creo que *Voces* ha significado para muchísimos estudiantes y docentes, un faro para pensar un nuevo paradigma educativo. Ejemplos sobran: las jornadas de charlas y debates con reconocidos investigadores e historiadores y la relación estrecha con Pillan Manke, crearon una atmósfera diferente en el planteamiento de las temáticas como así también han permitido (y me consta) un reconocimiento identitario de quienes participaban al comienzo pasivamente de estos encuentros y hoy por hoy muchos son propagadores y difusores de esas mismas interpretaciones reconociéndose como originarios y afrodescendientes… (N. E., 2020)

> Me parece que el intercambio fue muy rico y que para mí; fue un antes y un después porque yo no tenía ni idea de todo lo que fui escuchando y fui absorbiendo de la cosmovisión que ustedes nos fueron acercando, la verdad que para mí fue un regalo. Yo creo que generamos o que se han generado un montón de agentes multiplicadores y que eso está bueno porque todos ahora tenemos el compromiso (…). (A. F., 2020)

Una apreciación fundamental es que el programa de Voces Originarias fue atravesado por diferentes coyunturas políticas desde el año 2008. En una primera etapa se contaba con un acompañamiento mayor desde el Estado que permitió, entre otras cosas, los izamientos de la wiphala y la colocación de placas en diferentes pun-

tos públicos de la ciudad, así como la incorporación de Voces Originarias en la agenda de actividades educativas a escala distrital. Esto se enmarcaba en políticas públicas orientadas a garantizar derechos, en el contexto macro del país. Sin embargo, en los últimos años con otra gestión de Gobierno, la política pública a nivel nacional viró hacia la criminalización, hostigamiento, discriminación y racismo hacia los *pueblos originarios*, la cual tuvo su impacto en el ámbito local y provincial donde se observó un lineamiento claro de no acompañamiento a las actividades de la semana de Voces Originarias, que particularmente se vieron afectadas por la no autorización a los docentes para asistir al encuentro y el *disciplinamiento* violento a quienes coordinaban el programa. Este contexto lo que hizo es limitar las posibilidades de la participación masiva que venía teniendo el encuentro, más no impidió su continuidad y contradictoriamente produjo la expansión del alcance del programa, ya que se articuló con otros distritos como Bolívar, Lobos y Tandil, en la búsqueda de nuevas estrategias.

Estos procesos de crecimiento de Voces Originarias, a pesar de los distintos contextos políticos, nos llevan a reflexionar que en la actualidad lo que nació como un proyecto de agenda acotada con un objetivo puntual que era la difusión y visibilidad de los *pueblos originarios*, se han convertido actualmente en un programa anual que articula con diferentes instituciones en relación con diversas inquietudes relacionadas con la educación intercultural. En este punto es pertinente abordar cuáles han sido los motivos que permitieron la sostenibilidad en el tiempo del programa.

La mayoría de los testimonios coinciden en que los distintos ejes que se describieron previamente de lo que denominamos como «Pedagogía de la Ancestralidad» han sido fundamentales para ello, con especial énfasis en la vivencia y el conocimiento ancestral que aportan un enfoque innovador al sistema de educación; redes sólidas, basadas en el respeto, el compromiso, la transparencia, la confianza y la autenticidad; y la necesidad de sentirse parte de algo que es genuino y verdadero, que trasciende lo cotidiano y aporta un discurso humano que conmueve, en la búsqueda de volver a tejer redes comunitarias que estaban rotas, ya que en la sociedad occidental prevalecen los intereses individuales.

> Voces Originarias creó un precedente histórico de reivindicaciones, saberes ocultos postergados, ceremonias prohibidas, e indudablemente comenzar a transitarlas y vivenciarlas ha resultado infrenable para quienes hemos sido parte de esta historia, y darles un marco teórico y conceptual desde el sistema educativo formal es un avance muy importante porque decididamente los saberes ancestrales eran en gran medida dejados de lado y menospreciados. (M. D., 2020)

Para terminar, hay un punto en común en que confluyen los testimonios recaudados que es la necesidad de promover instancias de capacitación (en servicio) con respecto a la educación intercultural como una política de Estado a priorizar, ya

que constituye una amenaza a la garantía de los Derechos de los Pueblos Originarios el hecho de que se dependa solo de la buena voluntad y de la autogestión para el abordaje de esta temática.

Conclusión

Con el análisis desarrollado concluimos que los procesos de autoorganización pueden posibilitar el anclaje de la identidad, para accionar en la cotidianidad desde un lugar de transformación y libertad. La *Pedagogía de la Ancestralidad* nos abre un camino en este sentido con una propuesta concreta de intervención en el territorio. Sin embargo, la misma debería ser acompañada y enmarcada en políticas de Estado que apliquen las normativas vigentes para garantizar los Derechos de los Pueblos Originarios en general y a la Educación Intercultural en particular trascendiendo tanto las gestiones de Gobierno como las iniciativas puntuales comunitarias en el territorio.

Como agenda futura y compromiso desde nuestra Comunidad, nos proponemos continuar con la profundización y teorización del modelo propuesto de la *Pedagogía de la Ancestralidad*, a fin de propiciar el *Kume Mongen* o buen vivir a lo largo del territorio americano.

Agradecimientos

Agradecemos a los miembros de los *pueblos originarios*, en especial al Tayta Ullpu, del Consejo de ancianos del Pueblo Quechua, equipo de trabajo de Voces Originarias, a las familias de Pillan Manke, a los talleristas, conferencistas, a los distintos artistas, a las distintas instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, medios de comunicación, a la Dirección del Bioparque La Máxima y a todas las personas que participaron haciendo posible la realización y sostenimiento de Voces Originarias desde el 2008 hasta la actualidad. Finalmente, agradecemos a los organizadores del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación por la posibilidad de publicar, visibilizar y difundir este trabajo.

Referencias bibliográficas

Lemiez, G., Conforti, M.E., & Giacomasso, V. (2019). Historia local, patrimonio cultural y medios de comunicación. El rol de la prensa en la construcción de una identidad industrial en el centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Historia Regional*, 40, 1-14.

Mato, D. (coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias.* Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Millán, M. F. (2012). Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En D. Mato (ed.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (103-138). IESALC-UNESCO.

Millán, M., Puñalef, D., Núñez, E., Aramburu, G., López, C., Degele, P., Villamayor, M., Martínez, E., Gorosito, K., Ponce, L., & Echarri, N. (2018). Autorepresentaciones desde la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. *La Descommunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Sociedad, 5*, 183-197.

Millán, M. F., Degele, P. E., & Martínez, E. (2019). Los devenires del tejido intercultural: reflexiones sobre prácticas colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke e instituciones de educación superior en Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). En D. Mato (ed.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afro descendientes en América Latina. Colaboración Intercultural, Experiencias y Aprendizajes*. EDUNTREF.

Pichinao Huenchuleo, J. G. (2012). Todavía sigo siendo mapuche en otros espacios territoriales. [Tesis para maestría]. Universidad Estadual de Campinas.



La formación de una cultura ambiental en estudiantes universitarios de México en contextos de diversidad

Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince[1]

Presentación

Los desafíos ambientales se están agudizando en los últimos años junto a otras problemáticas y fenómenos sociales puesto que todos los componentes del ambiente están estrechamente vinculados y se encuentran interconectados con las acciones de los seres humanos en los diferentes contextos. En este sentido, las problemáticas socioambientales no solo producen cambios en la vida cotidiana de la población al afectar su calidad de vida, sino que cada vez más generan desigualdades y exclusiones.

De ahí la importancia de analizar lo que sucede con los estudiantes universitarios y sus experiencias en cuanto a estas problemáticas y la manera cómo han construido una cultura ambiental dado que su participación en la mitigación, comprensión y orientación en los problemas ambientales y puede tomar la conformación de un estilo de vida más sustentable.

Se presenta parte de un estudio cualitativo que está en curso; acerca de los procesos de formación de una cultura ambiental en estudiantes universitarios; la investigación se está realizando en México a través de una perspectiva etnográfica con la participación de estudiantes de zonas rurales y de comunidades indígenas que estudian en una Universidad Agraria al norte de México y estudiantes de una Universidad enfocada en la formación de profesionales de la educación en la Ciudad de México.

En el escrito se tratan como parte de los resultados obtenidos algunos de los conflictos y problemáticas ambientales que viven en las comunidades a donde pertenecen los estudiantes, y los sentidos y significados que dan a las mismas; de igual forma se abordan los procesos de formación en torno a lo ambiental en zonas rurales e indígenas y las trayectorias de formación de los estudiantes.

---

1 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco en la Ciudad de México. Pertenece al Área académica 2 de Diversidad e interculturalidad en esa institución. Es responsable de la línea de Educación Ambiental en la Maestría en desarrollo educativo. Docente en la licenciatura de Educación Indígena y la licenciatura en Pedagogía.

La cultura ambiental en la educación superior en México: Entre la emergencia y la incertidumbre

El interés por propiciar una relación armónica con el medioambiente y su cuidado ha estado presente a lo largo de la historia en diferentes modalidades y momentos; sin embargo, en las últimas décadas esta motivación ha crecido más que como interés propiamente como una preocupación constante en todos los ámbitos de la sociedad. Esto debido al incremento de los problemas socioambientales provocados por causas antropogénicas principalmente y que, además, van muy vinculadas al aumento de la producción industrial, la urbanización, el desarrollo de las tecnologías y una creciente sociedad de consumo que presenta estilos de vida más individualistas y estandarizados.

Por tal motivo en la mayoría de los países, tanto por parte de los Gobiernos como en el sector empresarial, se muestran preocupados por generar acciones para mitigar los efectos de una crisis ambiental cada vez más severa que se manifiesta con mayor énfasis en el cambio el cambio climático. Este es considerado como un conjunto de problemáticas de las que se derivan otras dificultades y cambios en el medioambiente como la desertización de algunas regiones que terminan con la tierra fértil; el calor extremo y la falta de agua que hace inhabitables algunos lugares; y, por el contrario, en otras regiones también estas problemáticas han provocado graves inundaciones.

Las consecuencias de las problemáticas ambientales están trayendo como nunca antes efectos muy nocivos también para la salud y provocando otros fenómenos como las luchas por el territorio y por los recursos naturales, la escasez de agua, afectaciones a la biodiversidad, entre otros. Poco a poco, van derivando en problemáticas sociales más graves como las migraciones y la falta de alimento donde las poblaciones económicamente más desfavorecidas son las más dañadas; entre estas las comunidades rurales e indígenas y dentro de ellas padecen más las consecuencias de estos problemas los grupos aún más vulnerables como son los niños, los ancianos y las mujeres.

Asimismo, la crisis ambiental está provocando cambios en la cultura de las comunidades y diferentes retos en las condiciones de los sujetos y su percepción del mundo y la vida en relación con el medioambiente; ya que esta crisis se relaciona con otras dificultades como la violencia e inseguridad y el aumento de la pobreza entre otras y a fenómenos como la globalización económica y el desarrollo industrial. Retomando a Leff (2005) la crisis se asocia también a una crisis de conocimiento en la que encontramos un mundo sometido al poder del mercado y el consumismo que crea incertidumbre y produce un vacío en los sentidos existenciales que soportan la vida humana (pp. 114-115).

En este sentido, la crisis ambiental crea desigualdades y exclusiones que como menciona Waissbluth (2018) propician la destrucción del tejido social; es relevan-

te pensar la importancia del papel de los estudiantes universitarios y de educación superior en la gestión de la educación ambiental para la sustentabilidad en la sociedad como los futuros profesionistas que pueden promover acciones al respecto para propiciar cambios en la sociedad. Sin embargo, es necesario indagar no solamente desde las propuestas institucionales en materia de educación ambiental, sino desde la experiencia de los sujetos que viven una formación para conformar una cultura ambiental como son los estudiantes.

El trayecto continuo que la educación en cuanto a temas ambientales se refiere en México ha seguido una trayectoria variada que tiene gran relación con el desarrollo del campo de la educación ambiental a nivel nacional e internacional. Se consideran diferentes perspectivas desde las que conciben las relaciones con el medioambiente que han marcado caminos prioritarios para orientar y fortalecer la conciencia ambiental en las sociedades hasta nuestros días donde tenemos una crisis civilizatoria (Toledo, 2015) de la que son parte las problemáticas socioambientales.

En México la educación ambiental es un campo en construcción que ha transitado por distintas etapas y que se distingue por enfocarse a la formación de conciencia social que va más allá de solamente propiciar la mitigación de los problemas del ambiente natural; puesto que se trata de un campo diverso que retoma elementos interdisciplinarios para propiciar conocimientos, actitudes y valores en torno a los problemas socioambientales.

En un inicio la educación ambiental en México retoma las iniciativas de los movimientos de la sociedad civil en pro del cuidado y la conservación del medioambiente, los cuales mostraban una perspectiva crítica en la que se cuestionaban las relaciones en el modelo de producción capitalista que se consideraba contribuía al deterioro ambiental. Sin embargo, estas iniciativas se fueron difuminando en el trayecto de los años para dar paso a las perspectivas internacionales a favor del medioambiente.

Después las políticas ambientales en nuestro país influyeron en gran medida en las acciones que se fueron realizando en los sectores industriales, de salud y, sobre todo, en las instituciones educativas principalmente en la educación superior. Se tomaron en cuenta los planteamientos de los movimientos y las conferencias internacionales como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano realizada en 1972 en Estocolmo, la Conferencia de Belgrado en 1975, la Conferencia de Tibilisi en 1977 donde se establecen las bases de la educación ambiental, entre otras (González, 2012).

Sin embargo, desde los años ochenta las tendencias de la educación ambiental se fueron encaminando a enfoques más conservacionistas e instrumentales basados en cuestiones prácticas y, sobre todo, fueron homogenizándose y olvidando lo local para dar paso a lo global donde se tomaban poco en cuenta los paradigmas críticos (González, 2012).

Aunque el desarrollo de la educación ambiental ha sido lento y con grandes dificultades en las décadas de los 70 y 80 se abrió la puerta a iniciativas para visibilizar los problemas ambientales y sus consecuencias; lo que propició que se sentaran las bases en la importancia de educar en el ambiente como una de las necesidades indispensables en la formación integral de los ciudadanos.

En la década de los 90 se pueden distinguir otros movimientos importantes que fueron determinantes en el desarrollo de la educación ambiental como la Conferencia de Río de Janeiro llevada a efecto en 1992 y la Conferencia Mundial de Medio Ambiente y sociedad la cual se realizó en Salónica, Grecia en el año de 1997. En esta conferencia empieza a perfilarse la relación medioambiente y sostenibilidad. Después en el nuevo milenio vinieron otros movimientos y conferencias como la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible realizada en Johannesburgo en 2002 donde se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el desarrollo sostenible comprendido de 2005 a 2014.

Actualmente los planteamientos de la educación ambiental tienen como marco la Agenda 2030 donde se plantean los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales hacen referencia a un aprendizaje a lo largo de la vida de cuestiones ambientales junto con otras prioridades que aglutinan un plan de acción propuesto por la ONU a favor de las personas, el planeta y la prosperidad con base en la paz y la justicia (ONU, 2015).

En gran medida de estos planteamientos dependen las acciones en materia de educación ambiental en el ámbito educativo y de que en los programas de estudios consideran algunas tendencias para la incorporación de temáticas ambientales en sus diseños curriculares. Desde los años 70 en gran parte de las Universidades mexicanas se ha considerado incorporar la dimensión ambiental como parte de la formación de los estudiantes de licenciatura e ingeniería. No obstante, al igual que en otros países del mundo, la incorporación de temas ambientales a la formación de los estudiantes depende mucho de los procesos de producción que se tienen en cada nación, del desarrollo de la tecnología y de la visión que se tenga en cuanto a la utilización y explotación de los recursos naturales de las que se derivan las necesidades de formación para una determinada profesión.

Sin embargo, esta incorporación ha sido muy lenta y con poca fortaleza, pues se remite a plasmar de manera muy general los estatutos de las instituciones educativas la importancia de promover una educación ambiental para el desarrollo sustentable como línea de formación ciudadana de relevancia para que los futuros profesionistas colaboren en la mitigación de los problemas ambientales. Hay que anotar que los planteamientos son normalmente muy generales o se plantean de manera muy amplia de tal forma que en la práctica son poco abordados ya que no se plantean de manera precisa en las propuestas curriculares o los planes de estudio de las licenciaturas.

La incorporación de la dimensión ambiental a la educación superior ha sido progresiva desde perspectivas ecológicas y naturalistas hasta tener posiciones más integrales de las problemáticas ambientales vinculadas a la idea de ciudadanía, igualdad, justicia y sustentabilidad; así como en perspectivas relacionadas tanto con la salud como con el derecho ambiental. Entre los principales logros que se han tenido en materia de educación ambiental en las instituciones de educación superior está el desarrollo de licenciaturas e ingenierías sobre cuestiones ambientales que desde su hacer cotidiano tratan de impactar en las instituciones en la resolución de problemáticas ambientales. En otros casos se han incorporado a los planes de estudio algunas cuestiones ambientales como en el caso de la Universidad Autónoma de México así como en cuestiones prácticas de la vida universitaria que han ido transitando desde perspectivas ecologistas hacia modelos con una orientación de sustentabilidad (Bravo, 2012).

No obstante, en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior de México se ha tenido un desarrollo limitado de la incorporación de programas y prácticas ambientales en el quehacer cotidiano universitario, así como en los programas de estudio; pero la temática está sobre la mesa y, hoy en día, si bien no en todas las carreras universitarias la educación ambiental se desarrolla de manera explícita; existen propuestas y esfuerzos en materia ambiental en todas las instituciones; así como grupos de investigadores y estudiantes involucrados en estos aspectos; aún con todo y esto en la trayectoria de vida y de formación estudiantil, los estudiantes han ido construyendo una cultura ambiental conformada a través de sus experiencias las cuales determinan la construcción de esa cultura.

Indagar los procesos de construcción de una cultura ambiental en estudiantes universitarios

Para investigar los procesos de construcción de una cultura ambiental en los estudiantes se siguió el siguiente proceso:

Propósito general

Documentar los procesos de formación que han vivido estudiantes de educación superior para construir una cultura ambiental desde sus significados.

Propósitos particulares

Analizar las experiencias narradas por los estudiantes sobre las problemáticas ambientales en los contextos donde interactúan.

Conocer las experiencias de formación de los estudiantes en relación con temas ambientales y de sustentabilidad en las instituciones escolares y universitarias desde sus propios significados.

Metodología

Se está realizando un estudio cualitativo acerca de los procesos de formación que han vivido los estudiantes de educación superior para construir una cultura ambiental; en este tenor se tomó la perspectiva etnográfica en la investigación como posición epistemológica y como metodología en la intención de documentar lo no documentado tal como lo viven y expresan los sujetos.

La investigación se está llevando a efecto en México con la participación de estudiantes originarios de zonas rurales e indígenas que estudian en una Universidad agraria en la ciudad de Torreón Coahuila al norte del país y en una Universidad enfocada en la formación de profesionales de la educación en la Ciudad de México. Los participantes han cursado más de la mitad de la carrera universitaria en la institución de educación superior a la que pertenecen; se trata de dos grupos de estudiantes, uno formado por dieciocho jóvenes que estudian una ingeniería en una universidad agraria, de los cuales doce son mujeres y seis son hombres. El otro grupo está formado por dieciséis estudiantes: trece mujeres y tres hombres y estudian una licenciatura. Los estudiantes tienen entre veinte y veinticinco años de edad y pertenecen a comunidades indígenas o rurales en los dos casos; una gran parte de ellos ha estudiado educación primaria y preescolar en escuelas multigrado; y han tenido que emigrar a comunidades con poblaciones más grandes para estudiar la secundaria y el bachillerato.

En los dos casos pertenecen a familias de bajos recursos, su incorporación a la Universidad ha sido complicada puesto que viven alejados de sus familias; en el caso de los estudiantes de la Universidad agraria viven durante el curso de sus estudios en su internado.

Como técnicas de investigación se utilizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas, así como observación participante y como instrumento se utilizó una guía de entrevista y registros de observación. Mediante las entrevistas los sujetos fueron haciendo una reconstrucción de sus experiencias vividas y el significado que otorgan a estas (Denzin y Lincoln, 2015). En la entrevista se hizo hincapié en los sentidos y significados sobre los procesos de formación seguidos para aprender temas ambientales o educación ambiental, así como en la forma como han vivido las problemáticas ambientales.

El foco de investigación está centrado en la documentación de los procesos de construcción de una cultura ambiental, considerando las trayectorias seguidas que reconocen los sujetos en su proceso de formación escolar y en su vida cotidiana. Estos procesos dan cuanta de la vida de los estudiantes en donde expresan modos

contextuales y culturales (Bolívar, 2014) que son relevantes para la investigación en el campo de la educación ambiental puesto que definen asuntos importantes del estilo de vida como formas culturales esenciales para mejorar la educación ambiental y promover un enfoque de sustentabilidad.

En este sentido, con la investigación se consideró tener una visión analítica de los procesos de formación en la educación ambiental desde las voces de los sujetos implicados en el estudio y la forma en que son narrados por ellos mismos. A través del análisis se pretende reconstruir una realidad no documentada (Rockwell, 2009) de los procesos educativos y producir conocimientos que permitan comprender la realidad construida por los sujetos en la intención de ayudar a resolver problemas prácticos desde la perspectiva de los sujetos que los viven (Flick, 2015), en este caso en relación con las problemáticas ambientales.

Para el análisis de datos, en un primer momento se realizaron las transcripciones de las entrevistas y la organización de datos obtenidos de los registros de observación; en un segundo momento se organizó la información recabada en matrices de análisis donde se pudo realizar también una reducción de los datos; en un tercer momento conformaron algunas categorías únicas (Coffey, 2003).

La construcción de una cultura ambiental en los estudiantes del medio rural e indígena

Al estudiar la construcción de una cultura ambiental de los estudiantes universitarios el punto de partida fue su experiencia vivida y la forma como ellos mismos la expresan al reconstruir la realidad en sus condiciones de existencia y desde sus sentidos y significados. Asimismo, se consideraron las relaciones que los estudiantes establecen con los acontecimientos que viven en sus lugares de origen y las formas cómo interactúa la cotidianidad de la vida universitaria.

Uno de los focos centrales desde los que se está realizando el estudio, ha sido la manera cómo los estudiantes expresan las condiciones y pertenencia a los lugares de donde son originarios en relación con sus sentidos y significados acerca del ambiente social y natural. Estas condiciones muestran la manera cómo reconocen las problemáticas ambientales y dan cuenta de la manera cómo involucran su identidad en los procesos de construcción de una cultura ambiental. En esta construcción está presente también la manera cómo en algunos casos los estudiantes se han implicado en acciones para la mitigación o resolver algunas problemáticas, participando en actividades de gestión ambiental.

He aquí algunos comentarios de los estudiantes:

- «Un grito de ayuda ante una comunidad que se extingue»

Me interesé por la conservación del medioambiente es parte de mi vida… y cómo no iba a serlo si el ejido donde vivo está infestado de arsénico. ¿Qué hemos hecho? ¿Qué nos pasó? ¿Por qué es tan difícil ser productivos sin deteriorar el medioambiente? … En el ejido donde vivo desde hace unos diez años el agua tiene que extraerse a mayor profundidad y por esto ya no tenemos agua potable, el agua y el suelo tienen arsénico, hay gente de mi familia con cáncer y muchas personas con problemas en la piel. Hemos denunciado y nadie nos hace caso. ¿Qué hace la gente? Pues los que pueden se van y no vuelven más, los que estamos arraigados en el rancho pedimos ayuda y nos unimos a movimientos para recibir ayuda. No estamos en contra del progreso, pero los establos que están alrededor han sobreexplotado los acuíferos y por eso tenemos estos problemas. (UA/JU/ 20191014)

Otro de los estudiantes comenta lo siguiente:

- «La casa de los abuelos y el cuidado del ambiente»
  Mi interés por las temáticas ambientales viene de mis abuelos y sus costumbres a quienes siempre he respetado… Yo vengo del ejido de Lucero Durango, ahí está toda mi familia, allá la casa de mis abuelos es muy grande, tiene un zaguán y un patio todos llenos de macetas y pájaros, las comidas son sanas, nosotros no comemos nada industrializado. Así es la casa de mis abuelos tranquila y llena de naturaleza… y así son las casas en este lugar y han sido por mucho tiempo. Es la gente mayor las que las conserva; en el ejido se procura siempre cuidar los árboles de la plaza, no producir tanta basura y cuidar el agua, eso es lo que nos han enseñado los mayores. Pero ahora estoy viendo que esto está cambiando con las nuevas generaciones… Producen mucha basura, toman agua embotellada aunque no hay necesidad, no les interesa tener en su casa plantas o animales… quieren parecerse a los de la ciudad… Por supuesto que esto nos afecta en el ejido, tenemos mucha basura, las personas se enferman más ya no tienen una vida saludable… Veo cómo vive la gente de la ciudad y tienen costumbres muy erróneas que nos están llevando al caos, por esa razón me he involucrado en actividades de cuidado ambiental. Estoy trabajando en un proyecto de una recicladora de agua, me gusta todo esto de tener un mejor ambiente para tener una buena salud, cuidar los recursos naturales, esto lo aprendí de mis abuelos. (UA/RO/2019/10/30)

Entre las condiciones en las que los estudiantesss producen estos significados están los contextos donde han vivido, los espacios sociales donde están e interactúan y donde ha transcurrido su formación escolar e institucional. Estas condiciones muestran los sentidos que tienen las relaciones con el ambiente, la manera cómo están viviendo las problemáticas ambientales en sus comunidades; las cosmovisiones acerca de su relación con la naturaleza, el medio social y natural y los componentes que han considerado en la construcción de una cultura ambiental en la cual muestran sus identidades y anhelos para propiciar la construcción un interés por cuestionar su entorno de manera reflexiva e implicada en el mejoramiento de las problemáticas ambientales.

Como puede observarse en estas expresiones de los estudiantes:

- «Cambian los tiempos y cambian también las comunidades»:
  Al ver tanta contaminación en mi pueblo he tenido que dar las luchas. ¿Cómo le digo?… Mi pueblo es una comunidad tradicional del estado de México, estamos acostumbrados a conocernos, a convivir y respetar la tierra, a las personas, pero últimamente se están vendiendo muchos predios. Las personas llegan al pueblo y no respetan, todo se pierde. Son familias que no entienden nada porque no son del pueblo, tienen otras costumbres dizque más modernas, tiran más basura, no les importan nuestras costumbres… En la comunidad estamos unidos y luchamos cuando alguien quiere venir a talar nuestros bosques, a tirar basura en el río o a realizar obras urbanas. Estoy en un grupo de luchas por el territorio donde nos organizamos para que no se contamine más… Pero somos los del pueblo a los que nos interesan los recursos naturales; a la gente que va llegando simplemente no le importa… Yo pienso que es justo luchar por la tierra, el agua e impedir que nos la contaminen, es nuestro hogar para nosotros y para las generaciones que vienen… Lo que pienso es que esto es importante porque cuando se ataca al ambiente también se ataca a la cultura de los pueblos. (UP/MI/2019/11/328)
- «Yo soy parte de la naturaleza y del medioambiente, por eso me interesa y la cuido»
  En mi comunidad nunca se había visto algo igual… sucede que entubaron el agua para que llegara a las casas, eso está muy bien, pero no todo tenía que ser color de rosa, después quisieron que se cobrara el agua. Claro, los pobladores no quieren pagar…, si nunca habían cobrado el agua, dicen que el agua no se cobra es el servicio de llevarla a los hogares… como sea eso no está bien… Hay unos que dicen que para que se haga conciencia, yo pienso que conciencia siempre hemos tenido porque en mi pueblo se respeta todo lo natural. Son los ancianos, los sabios de la comunidad los que nos lo han inculcado. Hay rituales que así nos lo indican, pedimos permiso a la tierra para sembrarla, vamos al cerro a pedirle consejo, el agua no se ensucia ni se maltrata solo estando en equilibrio con la naturaleza podemos estar bien. El agua no debe cobrarse, es parte de la comunidad y la naturaleza, nosotros también somos parte de la naturaleza. Si la cobran no vamos a valorarla igual, yo entiendo bien estas cosas porque me las han enseñado los ancianos y sabios de la comunidad y estoy de acuerdo con este modo de ver el mundo y la vida. Aquí en la ciudad no entienden nada de eso es otra forma de mirar el mundo, no entienden, no entienden nada. Por eso la gente se enferma porque algo hacen mal… Me preocupa que las ciudades estén tan contaminadas y que los habitantes no se den cuenta de que si se alejan más de la tierra y no son parte o no se sienten parte de la naturaleza esto nos llevará a problemas muy grandes. Estoy consciente de eso y me duele ver lo que veo. (UP/MA/ 20191205)
- «Y todo por unas semillas»
  Existe un conflicto verdaderamente fuerte en mi comunidad, hace como cinco años llegaron semillas transgénicas al pueblo con la idea de mejorar los cultivos; sin embargo, esta situación generó muchos conflictos entre los hombres del pueblo porque vieron que no era lo mejor para la siembra. De este modo, en mi pueblo los habitantes se dividieron en dos partes los que quieren las semillas y los que no… Nos falta mucha información sobre eso y si bien el costo de las semillas es muy bajo trae otras complicaciones a los cultivos, pero esto no se entiende bien. La situación ha creado incertidumbre y confusión y todo por unas semillas mi pueblo se divide. (UP/LO/ 20191203)

Nuevas exigencias para el fortalecimiento una cultura ambiental desde los sentidos y significados de los estudiantes

En el estudio se pudo observar que el interés de los estudiantes por las temáticas ambientales tiene una gran relación con los contextos de donde son originarios. Se mencionó anteriormente que los estudiantes vienen de comunidades indígenas y rurales en cuanto a las cuestiones del medioambiente se refiere, estas están presentes en ellos porque forman parte de las cosmovisiones particulares de las comunidades y grupos sociales a los que pertenecen.

En el caso de los estudiantes de comunidades indígenas se pudo observar que ellos han construido una relación muy estrecha con la naturaleza a lo largo de su vida y en la interacción con la comunidad lo que les ha permitido construir una sensibilidad especial en la que muestran una visión muy particular del uso de los recursos naturales. La vida en sus comunidades gira alrededor de los ciclos climáticos de los que dependen gran parte de las actividades vinculadas a los procesos de producción; asimismo estos ciclos determinan gran parte de las costumbres y tradiciones comunitarias.

Otra de las cuestiones que se observó es la importancia de las costumbres y tradiciones. La influencia de la familia en la forma cómo miran la realidad en cuanto a las problemáticas se refiere y a la valoración de los recursos naturales y su cuidado está siempre presente en sus sentidos y significados de vida. En el caso de los estudiantes que son originarios de comunidades rurales y ejidales no indígenas sucede algo muy similar puesto que el hecho de estar en contacto con el medio natural ha generado la construcción de un sentido de aprecio y valoración de los recursos naturales, así como por las formas de convivencia y colectividad generada de la interacción social.

Estas condiciones no solo han producido en los estudiantes el desarrollo de una sensibilidad hacia las problemáticas ambientales, sino que les han permitido construir capacidades de socialización, organización y colectividad y, sobre todo, han construido una identidad de la cual se deriva una posición hacia el ambiente y su conservación. Asimismo, han construido estilos de vida favorables con el ambiente.

La manera cómo han construido estos significados responde a sucesos en la vida de los sujetos y los espacios sociales donde se desarrollan e interaccionan. En este tenor, el estudio refiere que los sujetos han sido influidos por el desarrollo de los temas ambientales en los discursos, medios de comunicación y prácticas en las que han estado involucrados como parte de la realidad social que han construido a partir de lo que se vive en una sociedad globalizada y compleja donde los problemas ambientales son parte de situaciones cambiantes en una realidad vertiginosa. Pero también estos significados tienen su origen en las problemáticas ambientales que han vivido, conocido y que afectan su vida y su contexto en lo más próximo de su entorno y con los sujetos que conviven cotidianamente.

En el estudio se observó que en las acciones que los estudiantes realizan en la educación superior en relación con la educación ambiental, así como el interés de algunos de ellos en cuestiones ambientales, está muy vinculado a lo que aprendieron y las actividades que realizaron en el nivel educativo de preparatoria o educación media superior. Según lo que mencionan los estudiantes en la educación básica (educación primaria, secundaria y preescolar) en cuanto al abordaje de temas y prácticas relacionadas con el ambiente y la educación ambiental son nulas o insuficientes.

Sin embargo, las acciones realizadas en el nivel medio superior han impactado en sus vidas y la participación en grupos ambientalistas y el involucramiento en las problemáticas ambientales de su comunidad. En el caso de los estudiantes de la Universidad agraria, tanto las experiencias vividas en sus comunidades como en el nivel de bachillerato, dieron pauta para elegir una carrera relacionada con cuestiones ambientales. En el caso de los estudiantes de la Universidad relacionada con la educación las experiencias vividas en el nivel de bachillerato están directamente vinculadas con la construcción de una sensibilidad hacia el tema.

En su formación en educación ambiental los sujetos de los dos grupos estudiados expresan prácticas y estilos de vida de su comunidad y/o contexto, y las costumbres y tradiciones familiares y comunitarias en la que narran la aproximación y respeto por los entornos naturales, a los hábitos de consumo y uso eficiente de los objetos en general, la ropa que refieren como de poco uso o desechable; prácticas agroecológicas, la convivencia como estilo de vida favorable al cuidado del medioambiente entre otros.

La información recabada en relación con los significados permitió reconocer algunos factores esenciales en la formación de los sujetos en relación con los temas y problemáticas ambientales como fueron los mecanismos de formación en algunos niveles educativos como es el nivel medio superior donde se realizan acciones prácticas en torno al cuidado del medioambiente y los momentos en la vida de los sujetos en los que se construyen significados en torno a las problemáticas ambientales.

Asimismo, los significados muestran su implicación hacia las acciones que pueden revertir o mitigar estas problemáticas donde los sujetos que participaron en la investigación se asumen como actores importantes para el cambio en torno a lo ambiental.

Los significados sobre los procesos de formación en torno a la educación ambiental y las problemáticas ambientales se relacionan con las nociones de responsabilidad, diversidad, equidad y justicia social puesto que identifican las afectaciones ambientales debido a causas antropogénicas, pero a mecanismos de poder y control y procesos de producción.

La investigación permitió documentar los procesos de formación que han vivido los estudiantes de educación superior que participaron en el estudio para construir una cultura ambiental desde sus significados y experiencias en cuanto a las problemáticas ambientales.

Se destaca la importancia de mejorar los procesos de formación en las universidades y las escuelas como una necesidad fundamental para enfrentar los problemas ambientales con mejores herramientas en nuestra sociedad. Estos problemas son parte de una crisis civilizatoria muy amplia que demanda nuevas formas de racionalidad, sobre todo, en los espacios educativos. Desde estos se puede mejorar la educación ambiental para la sustentabilidad y enfocarse a contribuir a la construcción de una cultura ambiental retomando las experiencias, sentidos y significados de los estudiantes.

En este tenor, la crisis civilizatoria implica un mundo cada vez más hegemónico e insustentable (Leff, 2014) donde el planeta está llegando a su límite cual si estuviera en una encrucijada (Toledo, 2015). La cultura ambiental en los estudiantes universitarios tendría que ser prioridad para contribuir a la atención a la emergencia ambiental, desde prácticas sociales que consideren las necesidades de las diversas comunidades y regiones.

Consideraciones finales

En los resultados obtenidos en esta parte del estudio se pudieron identificar elementos clave que demandan cambios en la formación que se ofrece en las escuelas de educación básica y las universidades en torno a la formación en cuestiones ambientales ya que su impacto en estos niveles educativos, según los datos obtenidos, es mínimo.

Sin embargo, es posible mejorar estos procesos pues como señalan los estudiantes universitarios reconocen y valorar lo aprendido en el nivel de preparatoria o educación media superior en relación con la educación ambiental a través de prácticas, conocimientos, actitudes y valores que tienen sentido y significado para ellos y que retoman de diferentes maneras en la resolución de las problemáticas ambientales de sus contextos.

El estudio dio cuenta que la identidad, el contexto de procedencia, las características del medio rural e indígena, la vida en la comunidad y la familia en general son componentes muy importantes en la construcción de una cultura ambiental en los estudiantes universitarios. Pues aunque los integrantes de los grupos que se estudiaron han vivido en regiones distintas del norte del país, en el caso de los estudiantes de la Universidad agraria; y del centro y sur del país en el caso de la Universidad especializada en formar profesionales de la educación, se encontraron muchas similitudes en cuanto a la influencia e implicación del contexto a donde pertenecen y la manera cómo han construido una cultura ambiental y la forma cómo se han involucrado en cuestiones ambientales.

Asimismo, se pudieron identificar algunos puntos clave que demandan cambios en la formación de los estudiantes, si se considera que poseen una cosmovisión particular; así como hay sujetos que tienen experiencias construidas en su vida y en

su práctica. Si retomamos estas experiencias en los procesos de formación se podría incidir de una manera más comprensiva e integral en la conformación de una cultura ambiental y los temas socioambientales como campo de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. En *Revista mexicana de investigación educativa. 19*(62), 711-734. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bravo, M. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática. 2012.4. XVII, 55, octubre- diciembre.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Editorial Universidad de Antioquia.

Denzin N., & Lincoln Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa IV*. Gedisa.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa.* Colección Investigación cualitativa. Morata.

González, E. (coord.). (2012). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad.* Siglo XXI.

Leff, E. (2005). Educación ambiental: Perspectivas desde el conocimiento, la ciencia, la cultura, la sociedad y la sustentabilidad. En G. Prioto, *Educación ambiental para el desarrollo sustentable. Aportes y apuntes del 1.er Congreso de Educación ambiental para el desarrollo sustentable de la República de Argentina.* Miño y Dávila.

___. (coord.). (2014). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo.* Siglo XXI.

Rockwell. E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Paidós.

Toledo, V. (2015). *Ecocidio en México. La batalla por la vida.* Grijalbo.

Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano.* Fondo de Cultura Económica.



Experiencia estética y narrativas audiovisuales con niños y niñas de la vereda El Charquito (Soacha-Cundinamarca)

Adriana Pérez Rincón[1]

Introducción

El proyecto surge en el contexto de las prácticas pedagógicas y artísticas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en el marco de una investigación doctoral en curso de la línea de investigación: *Comunicación-educación en la cultura* perteneciente al Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Desde enero de 2019 en convenio con la Fundación Humedales de Bogotá se planteó la necesidad de apoyar procesos de educación ambiental a través de prácticas artísticas en el Humedal El Charquito ubicado al sur occidente del municipio de Soacha-Cundinamarca. Esta es una zona rural por la que pasa el río Bogotá, uno de los más contaminados del planeta. A pocos metros de El Charquito se encuentra el salto del Tequendama. Su población se encuentra entre las vías Mesitas de El Colegio-Soacha y Granada-Soacha.

En su vereda los grupos de jóvenes, niños y niñas se han organizado para abrir espacios de encuentro cultural en torno a la formación artística y ambiental. Se trata de comprender los procesos de cocreación, principalmente recurriendo a las narrativas audiovisuales que realizaran los docentes en formación en compañía de niños y niñas de la vereda El Charquito a partir de su experiencia estética cotidiana. De este modo, resulta fundamental el posicionamiento creativo a través del cual se logra resignificar el tiempo libre y abrir espacios para compartir y transformar lo cercano haciendo triangulaciones entre la práctica etnográfica educativa y los lenguajes audiovisuales.

1 Magister en Artes Plásticas de la Universidad de Paris 1 Panthéon Sorbonne. Artista y docente. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia. Docente de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), correo electrónico: ocioperezrin@gmail.com

Figura 1
Mapa de localización de El Charquito

Elaboración propia.

Las posibilidades que ofrece el espacio comunitario han sido materia de estudio para los investigadores del campo de comunicación/educación (Muñoz González, 2016; Huergo, 2010) y también para aquellos provenientes de las ciencias sociales (Torres Carrillo, 2002). Asimismo, es importante para el proyecto pensar la cuestión de las infancias en clave contemporánea (Amador, 2012; Diker, 2009) y en su relación con el cine (Larrosa, 2009) y las narrativas audiovisuales (Augustowsky, 2016; Castro, 2016).

Así, el proyecto plantea desarrollar un proceso de investigación-creación a través de la producción colectiva de narrativas audiovisuales que pueden tomar la forma de correspondencias audiovisuales, documentales animados y/o cortos experimentales. En este sentido, se busca fortalecer las comprensiones que se tienen de la práctica educativa desde la Licenciatura en Artes Visuales haciendo triangulaciones entre las reflexiones que se hacen desde la investigación, las experiencias educativas y artísticas de los docentes en formación a través de un enfoque etnográfico y artístico.

Marco teórico

En el desarrollo del marco teórico se contemplan tres ejes reflexivos: a) Pedagogías críticas, educación y territorio, b) Experiencia estética y ambiental desde el arte *in situ* y c) Infancias y narrativas audiovisuales: fotografías, cuentos y paisajes sonoros.

Pedagogías críticas, educación y territorio: abriendo espacios educativos desde el reconocimiento territorial en El Charquito

Partimos de una crítica necesaria a la escuela. Esta crítica principalmente denuncia una separación entre el espacio escolar, sus lenguajes y representaciones y los territorios a los que llega esta escuela. Muchas veces, en lugar de tejer lazos con la comunidad se aparta de esta y desvincula los conocimientos escolares de las prácticas y saberes indígenas y campesinos locales. Incluir los saberes populares y locales demandaría un compromiso e implicación subjetiva de los docentes y discentes con sus propias historias y memorias locales.

Quizás, esta implicación subjetiva le haría contrapeso al vaciamiento de la creatividad en la escuela que se esconde detrás de formalismos institucionales, activismo y rituales.

> Estos tres fenómenos desvirtúan la cultura escolar y llevan a que la actividad educativa no gire en torno a la creación y transmisión de conocimiento, sus fines fundamentales, sino que promueva acciones desarticuladas que aparentemente cumplen con sus objetivos, pero que en realidad son eficaces mecanismos de encubrimiento. (Parra Sandoval, 1996, p. 133)

Frente a estas dificultades se propone «desarrollar la creatividad tanto de profesores como de alumnos, posibilitando la integración entre la teoría y la práctica, y la relación entre el conocimiento popular y el científico» (Parra Sandoval, 1996, p. 174).

El Charquito representa también un espacio que invita a repensar el lugar de la escuela, en parte porque sus pobladores vieron cómo demolían la escuela ante sus ojos, así quedó consignado en periódicos locales y plataformas de comunicación alternativa como: *Soacha Iniciativa Ciudadana*[2]. Asimismo, este episodio está muy presente en los relatos que se han compartido a través de grupos focales con la comunidad. Este hecho impulsó iniciativas comunitarias de la organización juvenil

2 Consulte en el siguiente enlace la noticia: https://soachainiciativaciudadana.com/hoy-se-realizara-nueva-audiencia-por-el-caso-de-la-i-e-eugenio-diaz-sede-el-charquito-soacha/

Esquina de Memo[3] quienes interpusieron una acción popular. Para la presente investigación este hecho posibilitó que los grupos de niños, niñas y jóvenes fortalecieran sus espacios de encuentro alternativos. Este lugar vacío es una metáfora de la necesidad de repensar las bases de la escuela moderna y del cómo se construye el encuentro educativo sin la estructura física que representaba la antigua sede de la escuela.

En la promesa de la administración oficial desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se esgrime la promesa de «los megacolegios». Este proyecto de megacolegios en zonas rurales tiene en cuenta las características ambientales y las necesidades sociales y culturales de las veredas. En El Charquito este proyecto no se iniciará próximamente porque la zona según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) por su cercanía con el río Bogotá es de alto riesgo, lo que impide proyectar una obra de esta magnitud. La comunidad sigue organizada reclamando sus derechos y encontrando formas de *re-existencia.*

> Es decir, que resistencia no se trata solamente de una cuestión de negar un poder opresor, sino también de crear maneras de existir, lo que incluye formas de sentir, de pensar, y de actuar en un mundo que se va construyendo el mismo a través de variadas insurgencias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano. (Maldonado Torres, 2017, p. 26)

Así se reconoce la importancia de pensar el conocimiento como una construcción colectiva que no se separa de los contextos que forman parte de la vida. En sus reflexiones sobre la educación desde la comunicación Martín Barbero (2002) nos plantea el desafío de reconocer otras formas de transmitir el saber que no están centradas solamente en la lección aprendida, sino en las posibilidades que ofrecen los medios, las tecnologías de la comunicación y las posibilidades del narrar desde la cultura de la oralidad.

Desde las instituciones educativas se experimenta la urgencia de pensar lo educativo y las prácticas pedagógicas desde diversos entornos que no se limitan solo al espacio escolar. Huergo (2010) expone que:

> Nuestra época se caracteriza por la crisis de las instituciones modernas, la exclusión social y la explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares que van más allá de las estipulaciones de los «contratos sociales» globales modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunica-

3 «Una organización cívica de El Charquito, quienes entendieron que detrás de este asunto de incumplimiento y falta de planeación, podría estar ligada una trama de corrupción y malversación de recursos. Jorge Clavijo, Santiago Rodríguez, Jorge Rodríguez y William Moreno (Memo)». Fragmento de la nota periodística: «Se realizará nueva audiencia por el caso de la I. E. Eugenio Díaz sede El Charquito (Soacha)» publicada en la plataforma web: *Soacha iniciativa ciudadana.* https://soachainiciativaciudadana.com/hoy-se-realizara-nueva-audiencia-por-el-caso-de-la-i-e-eugenio-diaz-sede-el-charquito-soacha/

ción/educación, que ocurren en tres espacios, estos son: los espacios institucionales educativos, mediáticos tecnológicos, y sociocomunitarios. (p. 2)

A *grosso modo*, desde la perspectiva de Huergo (2010) el espacio institucional educativo se rige por rituales y costumbres que se repiten y funcionan como una ventana social, un escenario de luchas por el significado. Este espacio sigue anclado a lógicas disciplinares que, normalmente, excluyen las expresiones afectivas y los lenguajes audiovisuales. Para Huergo «La cultura escolar está anclada en una cultura de «lo social» que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia» (2010, p. 4). Justamente por esta razón la investigación se dirige hacia experiencias educativas que sobrepasen los límites estrictamente escolares y que transiten hacia los entornos mediático-tecnológicos y sociocomunitarios.

Las pedagogías críticas se ocupan de desvelar el papel que las instituciones educativas desempeñan no solo como espacios instruccionales, sino como escenarios donde se mueven diversas formas ideológicas y sociales donde se articulan conocimiento y poder, por lo que denuncian su rol tradicional en la reproducción y legitimación de las formas de dominación. De modo que, desde las pedagogías críticas entendemos los procesos educativos como posicionamientos críticos, interrogadores de las prácticas sociales convencionales que se reproducen en las instituciones escolares. En la contemporaneidad se abre un campo de articulación entre las pedagogías críticas y los estudios culturales (Muñoz González, 2017).

Rescatamos el potencial transformador, activo y creativo del que se revisten dichos procesos y su vinculación a los territorios y saberes locales como formas de *re-existencia* al modelo de educación neoliberal que es profundamente excluyente. En el contexto actual de hegemonía de la globalización neoliberal, parece que lo comunitario vuelve a aparecer como un valor que persiste y se reactiva, incomodando al nuevo orden (Torres Carrillo, 2002, p. 5). «Una de las características específicas de los movimientos latinoamericanos es su posibilidad de transformar el espacio en territorio, por lo que este se construye como una categoría política» (Heras & Miano, 2017). De este modo, cada uno de los lugares de encuentro cultural y educación popular en El Charquito le hace contrapeso al neoliberalismo que se quiere imponer a través de la construcción de grandes centros comerciales, urbanizaciones de conjuntos cerrados y megacolegios que no tienen en cuenta ni la fragilidad ambiental de la zona, ni los modos de vida campesinos que perviven con los modos de vida urbanos.

Experiencia estética y ambiental

En su propuesta de la ecosofía Félix Guattari (1996) propone tejer ética y estéticamente las relaciones sociales, el medioambiente y la subjetividad humana. La interconexión entre estas tres esferas daría paso a:

> Dispositivos de producción de subjetividad que van en el sentido de una resingularización individual y/o colectiva más bien que en el de una fabricación mass-mediática. La ecosofía social consistirá, pues, en desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser en el seno de la pareja, en el seno de la familia, del contexto urbano, del trabajo, etcétera. (Guattari, 1996, pp. 18-19)

Pensamos que las prácticas educativas y artísticas se pueden pensar como estos dispositivos de los que habla Guattari (1996). Dispositivos que posibiliten interacciones sociales en vínculo con el medioambiente y que favorezcan el florecimiento de subjetividades desde otros valores que los del simple éxito en términos de acumulación monetaria sin otros atributos. Para Guattari (1996) se trata de que: «se organicen nuevas prácticas micropolíticas y microsociales, nuevas solidaridades, un nuevo bienestar juntamente con nuevas prácticas estéticas y nuevas prácticas analíticas de las formaciones del inconsciente» (p. 48). En este sentido, importan las prácticas comunitarias que se construyen como un *socius* donde los niños y las niñas tienen voz y se expresan desde sus múltiples lenguajes. En síntesis, se plantea una primera aproximación a la experiencia estética cotidiana en tanto ensamblaje y/o agenciamiento que posibilita la convergencia de subjetividades, temporalidades y realidades.

Este ensamblaje también puede entenderse como una redistribución de tiempos y espacios, lo que Rancière (2000) llama la división de lo sensible, en francés *partage du sensible.*

El encuentro en los espacios de lo posible en El Charquito nos ha permitido entender que los jóvenes, niños y niñas desde abajo, con sus capacidades creadoras y sensibles, han recuperado su tiempo libre y lo reclaman como suyo. En una de las entrevistas realizadas a Daniel Rodríguez, él afirma que defiende su encuentro con los niños y niñas de El Charquito por encima de los horarios laborales que le imponen otros trabajos y enfáticamente dice: *¡Es mi tiempo!*

En este sentido, las prácticas educativas y artísticas que se vienen desarrollando en El Charquito al ser modos de redisposición y redistribución en los espacios comunes responden al planteamiento de la división o reparto de lo sensible que explicábamos antes. Bajo esta idea el arte tiene que ver con la «redisposición de los objetos y de las imágenes que forman el mundo común ya dado» provocando un cambio en la mirada y en los actos hacia este (Rancière, 2003, p. 34).

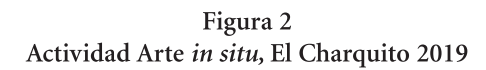


Figura 2
Actividad Arte *in situ,* El Charquito 2019



Fotografía propia.

Figura 3
Actividad Arte *in situ,* El Charquito 2019



Fotografía propia.

Figura 4
Actividad Arte *in situ*, El Charquito 2019



Fotografía propia.

Figura 5
Actividad Arte *in situ*, El Charquito 2019



Fotografía propia.

Infancias y narrativas audiovisuales: fotografías, cuentos y paisajes sonoros

Ante una fotografía uno busca lo que estaba ahí.
En el cine esperas a ver qué viene a continuación.
Toda narrativa cinematográfica, en este sentido,
es aventura: avanza, llega.
(John Berger, 2008, p. 279)

Es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas
como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituida.
(Larrosa, 2009, p. 118)

La infancia está marcada por experiencias diversas con el mundo, de ahí la importancia de comenzar a reconocer que se es niño/niña de muchas maneras. Hablar hoy de infancia es un asunto complejo, ya que no se trata de dar una definición universal y permanente. Por el contrario, como lo expresa Gabriela Diker (2009) hoy las categorías tradicionales que definían la infancia según la franja etaria, la definición jurídica y la incorporación al sistema escolar no son suficientes. Las condiciones sociales y culturales del mundo contemporáneo son diversas e implican que el ser niño en un país con un grave conflicto armado o con una situación de pobreza extrema no sea lo mismo que ser niño en un país donde los niños desde muy pequeños tienen acceso a múltiples espacios culturales y educativos.

Diker (2009, p. 9) afirma que en la contemporaneidad

> … hay un aumento de la cobertura escolar en paralelo a un empobrecimiento sin precedentes de la población infantil, una diversificación y expansión de un mercado de consumo cada vez más meticulosamente orientado a los niños; la reconfiguración de las posiciones adultas y de las relaciones de autoridad.

Nos enfrentamos a experiencias profundamente contradictorias donde los niños son a la vez protagonistas y presas fáciles de las estrategias del mercado. Ante este panorama los retos educativos son enormes. Según Amador Baquiro (2012) en la contemporaneidad hay un reconocimiento de la diversidad cultural y cambios sustanciales en las esferas política: implantación del modelo neoliberal, económica: precarización y familias endeudadas y sociocultural: modificaciones en la estructura familiar, crisis de la escuela tradicional, socializaciones paralelas a través de procesos entre pares, comunitarios y basados en las comunicaciones. Así emergen otras posibilidades para conceptualizar las infancias.

Así desde las infancias el sujeto niño se entiende más desde sus posibilidades y lenguajes propios que desde la carencia y/o anormalidad. De este modo, se han reconocido los lenguajes de las artes como elementos esenciales del desarrollo integral de los niños y niñas y desde allí se han hecho nuevas propuestas para resignificar los

procesos educativos en educación artística e inicial, máxime cuando estamos *ad portas* de una era tecnológica que ya nos ha mostrado cambios importantes en la manera cómo se constituyen hoy los sujetos.

Entender al niño como creador de audiovisual es una perspectiva novedosa que ha sido abordada en la tesis: «La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto» (Ausgustowsky, 2016). En el caso de esta tesis lo central es la creación audiovisual infantil que se desarrolla en el marco de festivales y talleres. Este proyecto recurre al análisis de casos como metodología de investigación. En las conclusiones se determinan tres concepciones que guían el trabajo de creación audiovisual infantil: «1) El cine como experimentación y juego. 2) El cine de animación como puente e inclusión social. 3) El cine como una celebración colectiva» (Ausgustowsky, 2016, p. 426).

Desde el proyecto se busca resignificar las infancias desde las narrativas audiovisuales. En parte se trata de reconocer a los niños y niñas desde sus teorías fantasiosas; son los ellos quienes han preguntado a sus mayores por las historias de El Charquito y las han comenzado a documentar.[4]

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la formación en y para la investigación-creación de los docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales por medio de prácticas colaborativas en la producción de narrativas audiovisuales experimentales e interactivas con niños y niñas de la vereda El Charquito, Soacha-Cundinamarca.

Objetivos específicos

- Potenciar las estrategias de investigación-creación en las prácticas docentes, a fin de afianzar las dinámicas educativas del arte en contexto desde las pedagogías críticas.
- Caracterizar a través de la etnografía educativa los procesos de cocreación de narrativas audiovisuales que adelantan los niños y niñas de la vereda El Charquito en compañía de los docentes en formación de la LAV.
- Comprender las identidades narrativas audiovisuales de los niños y niñas de la vereda El Charquito y sus perspectivas educativas transformadoras.

4 Ver el Proyecto *El Charquito documentando*. Un proyecto de *Soacha en imágenes*, *Sembrando cultura* y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. http://elcharquitodocumentando.com/#Video_Introductorio

- Socializar las narrativas audiovisuales con la comunidad de El Charquito y difundir los alcances del proyecto.

Enfoque metodológico

Dado que la pregunta central de este proyecto es por la comprensión de la experiencia estética desde la cocreación de narrativas audiovisuales, somos conscientes de que dicha experiencia es significativa en el momento en qué es relatada, narrada desde una implicación intersubjetiva. De ahí la pertinencia del enfoque cualitativo que potencia el encuentro con el otro desde el diálogo, la creación y la interpretación. No nos interesa acercarnos a los sujetos y contextos para determinar indicadores o categorías fijas. Nos interesa acercarnos a estos para vivir y crear desde la experiencia. «La investigación de la experiencia es una investigación que cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella» (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 77). Esto no significa caer en el solipsismo o en el monólogo porque se reconoce el propio lugar y se evidencian sus límites para poder vislumbrar el lugar del otro y sus posiciones que vienen a interpelarme y a mostrarme otras perspectivas (Vasilachis, 2006).

Entre las definiciones y descripciones sobre la investigación cualitativa nos interesa subrayar aquellas que la relacionan con las experiencias vitales, la dimensión interpretativa y creativa. «Las investigadoras y los investigadores cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas» (Gilgun, 2005, p. 260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003, p. 141). Quien investiga es el instrumento a través del cual los datos son recolectados y analizados, se constituye en «una/o» con la persona que investiga, «camina en sus zapatos» (Savage, 2000), comprende sus puntos de vista» (Vasilachis, 2006, p. 34).

En suma, el enfoque cualitativo se distingue por su carácter interpretativo, y la producción de significados, su flexibilidad metodológica, su interés por volcarse en contextos y personas específicos y por el compromiso que requiere en cuanto a la implicación ética, el análisis e interpretación de los datos. Teniendo en cuenta las características descritas, ¿qué procedimientos podemos seguir para diseñar una investigación cualitativa? Para Denzin y Lincoln (1994) estos deben ser flexibles para adaptarse a las condiciones contextuales que son siempre contingentes.

Así los procesos cualitativos son tejidos que van adquiriendo su forma a medida que el investigador va hilando el sentido entre sus lecturas, las voces de los agentes implicados en su investigación, sus preguntas y hallazgos. En lo que sigue exponemos el método elegido para desarrollar la investigación.

Se opta por el método etnográfico que nos permite estudiar las prácticas educativas atendiendo al entorno cultural desde las interacciones cotidianas y sumándo-

nos a las actividades que allí se conciertan. «Los etnógrafos optan por sumergirse en los nichos ecológicos que pretenden estudiar, vivir con los informadores-colaboradores, experimentar a su lado el fruto de sus actividades» (Torres Santomé, 1988, p. 17).

El encuentro con la alteridad es un elemento central para nosotros y más que interesarnos por enmarcar al otro en una categoría, nos interesa pensarlo desde la dimensión intersubjetiva; el otro que nos constituye, que nos abre las posibilidades a la experiencia. «Toda la tarea de investigación para el etnógrafo es un ejercicio de sentido, tanto en relación con los «otros» como respecto a él mismo, ambos sujetos productores de sentido, comprometidos en un tipo de práctica comunicativa que hace posible un horizonte de comprensión común» (Ameigeiras, 2006, p. 119).

Se nace en la cultura a través del otro/otra que nos nombra. Desde la óptica bajtiniana la identidad está mediada por la alteridad (Bubnova, 2006).

Tanto García Alejos (2006) como Bubnova (1997) reconocen una arquitectónica formulada por Bajtín para comprender cómo la alteridad constituye la identidad del sujeto, que lejos de una apuesta psicologista, muestra al *yo* en tanto producto de su interacción con el otro: «De allí que encontremos en Bajtín una arquitectónica en la identidad del sujeto, consistente en una triada de relaciones básicas que son: yo-para-mí, yo-para otro, y otro-para-mí» (García Alejos, 2006, p. 53).

De este modo entendemos que la experiencia estética sucede también en esta posibilidad de encuentro con el otro que, en este caso, es el encuentro con la alteridad de la infancia. Esta experiencia es significativa porque se comprende que este encuentro posibilita la comunicación desde el dialogismo (Bajtín, 1999). Es decir, desde la posibilidad de interactuar con otros y crear actos éticos y estéticos. En *Estética de la creación verbal* (Bajtín, 1999) desarrolla las concepciones: empatía, extraposición y excedente de visión. A grandes rasgos, estas concepciones explican cómo en la creación literaria el autor puede sentir empáticamente los dramas de sus personajes poniéndose en su lugar para luego distanciarse y tener un excedente de visión que le permite comprender la situación interna de sus personajes sin perder de vista todo el trasfondo de su obra.

El principio de extraposición en Bajtín se explica como: «la capacidad del autor de una obra literaria de abandonar momentáneamente su propio eje axiológico y trasladarse al lugar del otro —es decir, al de los personajes de su obra, y observarlo internamente, en un movimiento empático—» (García, 2006, p. 52). Para luego regresar a su lugar y hacer el movimiento contrario lo que le permite una visión panorámica, externa, «en ese doble movimiento exotópico es posible para el autor abarcar la vida, el carácter, la identidad de sus personajes, y con ello, producir la vivencia estética en el lector» (García, 2006, p. 53).

Así desde una teoría estética de la creación literaria, Bajtín propone una experiencia ético-estética. Estas concepciones son fundamentales para entender el prin-

cipio ético en Bajtín, que según Bubnova (1997, pp. 259-273), se caracteriza por ser necesario a la vida, vinculante, es decir, que me implico desde mi subjetividad, es un encuentro con el otro, una manera de ser/estar juntos, de pensar, sentir y contemplar.

Lo anterior quiere decir que en todos los aspectos de la vida humana están en juego las relaciones creativas y ético-estéticas con el mundo; porque en su venida al mundo el ser humano se hace posible gracias al acto ético-estético del otro, inicialmente la madre quien lo nombra y lo introduce a la comunidad humana.

> De las huellas de la infancia está hecha toda historia humana. La conciencia singular de que esto es así en mí, siendo madre o maestra, padre o maestro es el germen de toda relación educativa que no olvide la primera relación de alteridad: esa relación con la madre en la que singularidad y diferencia se nutren y se constituyen y en la que la criatura empieza a formar parte del mundo humano, un mundo de hombres y mujeres en relación. La experiencia primera de la relación de alteridad es aquella en la que la madre se desplaza, deja a un lado su propio sentir, su propio camino de comprensión para preguntarse sencilla, llana y pacientemente por la experiencia del otro, por cuál pueda ser la experiencia de ese tú que la interpela. (Contreras & Pérez, 2010, p. 31)

En este sentido, para el investigador es decisivo comprender cuál es su lugar y sus posibilidades de dialogar con teorías y discursos; cuando uno se pregunta por el aquí y el ahora quizás esté tratando de dar cuenta o de hacer evidentes sus posturas y lugares de enunciación, sus límites, su trayectoria vital y las condiciones materiales que permean sus estudios investigativos.

> El intercambio social exige un correlato de gestos y cuerpos, una presencia de voces y acentos, marcas de la respiración y las pasiones, toda una jerarquía de informaciones complementarias, necesarias para interpretar un mensaje más allá del simple enunciado: rituales de ruego y saludo, registros de expresión elegidos, matices agregados por la entonación, los movimientos de la cara. Hace falta este tono de voz mediante el cual el locutor se identifica y se individualiza, y esta especie de vínculo visceral, fundador, entre el sonido, el sentido y el cuerpo. (De Certeau, 2010, p. 260)

Estas relaciones sensibles del *yo* con el otro también son el lugar de las relaciones ideológicas, políticas, históricas. García Alejos (2006) caracteriza este fenómeno que me diferencia del otro a partir de las luchas y negociaciones de sentido que se dan en el dialogismo, para ampliar este concepto a través de una frontera que es también visible discursivamente, el cuerpo: «Mi cuerpo es básicamente un cuerpo interior, mientras que el cuerpo del otro es por principio un cuerpo exterior» (Bajtín, 2015, p. 58). El cuerpo me permite diferenciar al otro de mí, asimismo es el lugar de mi autoconciencia. Para Bajtín representa el conjunto de sensaciones orgánicas, necesidades y deseos en torno a un centro interno que está en relación con mi cuerpo externo: todos los tonos inmediatos emocionales y volitivos relacionados para mí con

mi cuerpo se refieren a los estados y potencialidades intrínsecas, como sufrimiento, gozo, pasión, satisfacción (Bajtín, 2015, p. 58).

Pensar la etnografía desde el dialogismo significa tener en cuenta los principios de extraposición y excedente de visión como la posibilidad de ponerse en el lugar vital del otro para traducir estéticamente su experiencia desde la posibilidad de entender su vivencia interna desde afuera, desde el excedente de visión, «al momento de la empatía ha de seguir el regreso a mí mismo, a mi propio lugar al exterior del que sufre, porque solo desde un lugar propio el material vivenciado puede cobrar un sentido ético, cognoscitivo o estético» (Bajtín, 2000, p. 39).

La exotopía o extraposición como recurso fundamental para comprender la cultura sugiere el principio de reflexividad de la investigación, en la que los sujetos investigados tienen voz y la metodología se constituye en dialógica. La metáfora sobre investigar es el viaje, del que no se vuelve igual, ni al mismo punto en donde se comenzó, y, esa transformación del sujeto y del otro es la clave del proceso etnográfico.

La etnografía multisituada investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades (E. Marcus, 2001, pp. 111-112). Hablamos de etnografía multisituada porque entendemos que el campo no se entiende solamente como un lugar geográfico, sino como un espacio producido culturalmente que, además, se conecta con muchos otros puntos, localizaciones y temporalidades. Los actores de nuestra investigación tienen un fuerte lazo con su territorio y comunidad, en parte porque han podido viajar y habitar otros contextos, lo que no les ha impedido retornar. Podríamos decir que hoy vivimos conectados a entornos múltiples lo que justifica que pensemos en etnografías que contemplan diversos modos de observación y prácticas de encuentro.

> Cuando se trata de la etnografía multisituada, se trata de mucho más que de una actualización de la etnografía clásica, pues si bien conserva sus técnicas y bases metodológicas, lo que realmente las diferencia es que el grupo de participantes de la investigación con sus prácticas y productos no se enmarcan únicamente dentro del grupo social al cual pertenecen, sino que se mueven, interactúan con otras latitudes y se nutren de múltiples fuentes. (Castro, 2016, pp. 50-51)

Para Winocur (2013) la etnografía multisituada también comprende un proceso de reflexión autoetnográfica donde el investigador se autoriza la polifonía en el relato etnográfico y su observación supera la dicotomía entre los universos *online* y *offline*. El investigador enriquece su interpretación recurriendo a herramientas que contemplan encuentros cara a cara, observaciones *in situ*, visionado y navegación a través de los contenidos *online*.

Si un investigador declara la imposibilidad de la etnografía virtual por la ausencia de interacción cara a cara con el sujeto está restringiendo la comprensión de la subjetividad en las realidades virtuales que tiene su propia densidad simbólica y formas particulares de ensamblaje. Del mismo modo que también limita su comprensión, si prescinde por completo de los significados que el actor le otorga a su experiencia para interpretar sus prácticas e intenciones en la red. En este sentido, coincido con E. Marcus (1998, p. 3) en que «la etnografía virtual más que un proyecto acabado es la búsqueda de la etnografía desde un escenario multisituado» (citado por Hine, 2004, p. 191), que no solo incluye las diversas representaciones y actuaciones de los sujetos de estudio, sino también las del investigador (Winocur, 2013, p. 24).

La característica principal del método etnográfico multisituado es que permite comprender la relación con la construcción del campo como algo dinámico que ocurre en diferentes entornos y es producido a través de las prácticas de los sujetos y su pertenencia a diferentes mundos. Hoy las construcciones subjetivas beben de diversos universos culturales, que a veces pueden ser contradictorios y contingentes. Como lo enunciamos en el marco teórico, citando a Bauman (1996) el sujeto de hoy se piensa más desde las metáforas de la cinta de video regrabable que desde la permanencia de las fotografías del álbum de familia. Estas características complejizan el ejercicio de la escritura etnográfica, y a su vez lo enriquecen, al aportar a los textos estructuras menos lineales y cerradas para proponer intertextualidades, polifonías y mixturas a través de ensayos visuales, documentales, contenidos multimedia, paisajes sonoros, etc.

A modo de conclusiones

La participación de los docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) en El Charquito ha favorecido el aprendizaje entre pares, el reconocimiento de pedagogías alternativas, la reflexión sobre el trabajo colaborativo, el reconocimiento de los saberes y prácticas comunitarias, la posibilidad de vivir experiencias estéticas desde el caminar y el compartir. En los encuentros entre la biblioteca, el humedal y el teatro los niños y niñas han compartido sus narrativas a los docentes en formación sobre mitos y leyendas de personajes misteriosos que recorren las ruinas de El Charquito. Por ello, se han ido registrando los lugares y recorridos a través de cuentos, audios y fotografías que inicialmente son el material de trabajo para proponer una pieza audiovisual colaborativa entre los niños y niñas de El Charquito y los docentes en formación de la LAV. Así, a través de la práctica educativa se desarrollan acciones de intervención artística donde se transmiten valores que incentivan: a) espacios educativos desde el reconocimiento territorial y el arraigo en Charquito, b) el cuidado del medioambiente y la experiencia estética y c) los procesos de memoria

vinculados a las infancias y las narrativas audiovisuales. Estos ejes reflexivos orientan la sistematización y análisis de la investigación que todavía está en curso.

Referencias bibliográficas

Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. En *Pedagogía y saberes,* 37, pp. 73-87.

___. (2012). *Infancias, cibercultura y subjetividades. Modos de ser y estar en el mundo a través de las pantallas.* Universidad Distrital.

___. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. En *Educación y ciudad*, pp. 11-24.

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa,* (pp. 107-149). Gedisa Editorial.

Augustowsky, G. P. (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto.* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*, 10.ª edición. Siglo XXI editores.

___. (2015). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro).* Tatiana Bubnova (trad.). Editorial Taurus.

Berger, J, (2008), «Historias», (p. 279). En J. Berger y J. Mohr, *Otra manera de contar*. Ed. Gustavo Gili.

Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijail Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15-16, 259-273.

___. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. En *Acta Poética 27*(1), Primavera, 97-114. http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf

Castro Castro, N, (2016). *Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Maestría en Comunicación-Educación, Bogotá, Colombia.

Certeau, M. de (2010). *La invención de lo cotidiano. 2. habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana ITESO.

Contreras J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-87). Editorial Morata.

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los polvorines.

E. Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, *11*(22), 111-127. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías.* Ed. Pretextos.

Heras, A., & Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, *22*(73), 533-564.

Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici Mariano, *Educación: más allá del 2.0,* (pp. 65-104). Gedisa.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Ediciones Homo sapiens.

Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial. *Iberoamérica Social*: revista-red de estudios sociales, VIII, pp. 26-28. http://iberoamericasocial.com/arte-territorio-re-existencia-una-aproximacion-decolonial

Martín Barbero, J. (2002). La *educación desde la comunicación*. Ed. Norma.

Muñoz, G. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Uniminuto.

Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo 3, La escuela urbana. Tercer Mundo Editores.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. La fabrique, éditions. Paris.

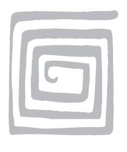
Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, (43). https://doi.org/10.17227/01203916.5457

Winocur, R. (2013). Etnografías multisituadas de la intimidad *online* y *offline*. Revista de Ciencias Sociales, segunda época, 4(23), 7-27. Universidad Nacional de Quilmes. http://www.unq.edu.ar/catalogo/311-revista-de-ciencias-sociales-n-23.php



ESCUELA, DIVERSIDADES Y EXCLUSIONES



Aspectos interculturales sobre las prácticas educativas de la infancia nahua con discapacidad: el caso de los Centros de Atención Múltiple de la Huasteca Potosina

Andrea Cristina Moctezuma Balderas[1]

Introducción

En el presente artículo se analizan las prácticas educativas interculturales instrumentadas en tres centros de atención múltiple, instancias educativas encargadas de brindar atención a niños y niñas indígenas con discapacidad, pertenecientes a comunidades de la etnia nahua, ubicadas, geográficamente, en los municipios de Tamazunchale, Matlpa y Tampacán, en el estado de San Luis Potosí, México.

En México, una gran parte de la población indígena vive con una discapacidad, en la mayoría de los casos, producida y agravada a causa de las desigualdades económicas y sociales que atraviesan las comunidades indígenas a lo largo y ancho del país. Al respecto, la ENADID (Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014) registró a poco más de 6,8 millones de hablantes de lengua indígena en el país, «del total de personas con discapacidad de tres años y más que residen en el territorio nacional, 6,9 % son hablantes de lengua indígena. En contra parte, la población indígena que vive sin discapacidad ni limitación, es de 5,8 por ciento».[2]

Sobre el acceso a la educación, la ENADID (2014), reportó que solo el «46 % de la población con discapacidad de 3 a 29 años de edad asisten a la escuela, en contraste con el 60 % de las personas sin discapacidad que se encuentran en el mismo rango de edad».[3] Aunque la educación inclusiva ha sido promovida por distintos instrumentos, como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Perso-

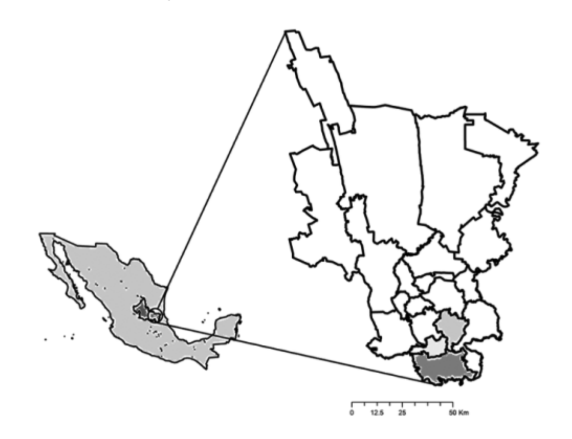
1 Licenciada en Antropología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Maestra en Antropología Social por el Colegio de San Luis A. C. Doctorante en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis A. C. con la investigación titulada «Cuerpos diversos: aspectos interculturales sobre la discapacidad y la educación en la infancia nahua de la Huasteca Potosina», investigación realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

2 Disponible [en línea] http://coespo.qroo.gob.mx/Descargas/doc/DISCAPACITADOS/ENADID%202014.pdf
No existen datos estadísticos recientes sobre etnicidad y discapacidad en México, el censo de población realizado en el año de 2014 es el último que registra dicha información estadística.

3 Disponible [en línea] http://coalicionmexico.org.mx/informes/sia19_f.pdf

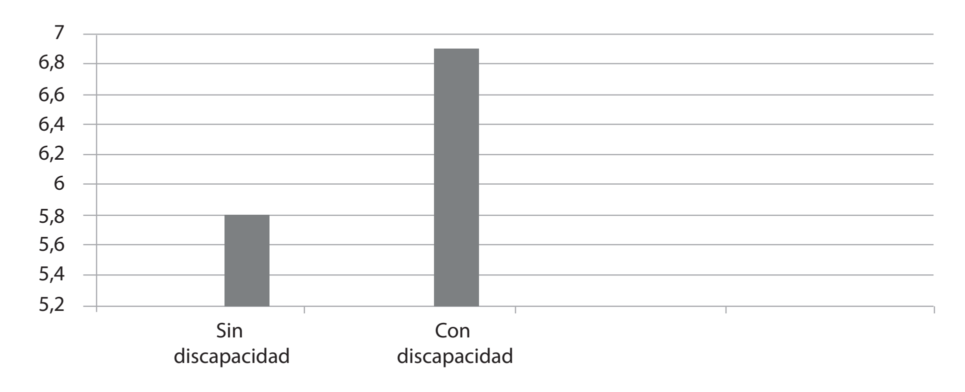
nas con Discapacidad (CRPD), el Sistema Educativo Nacional (SEN), proporciona atención a estudiantes con discapacidad a partir de dos modalidades: mediante los Centros de Atención Múltiples (CAM) y las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Figura 1
Ubicación geográfica de la zona de estudio: Tamazunchale, Matlapa y Tampacán en la región sur de la Huasteca Potosina, México



Fuente: Elaboración propia

Figura 2
Gráfica de la población indígena con discapacidad en México



Fuente: ENADID - INEGI, 2016

Dicho modelo educativo, en lugar de incluir, se encuentra excluyendo a las personas con discapacidad, al ser separados del resto del alumnado por ser considerados estudiantes con necesidades educativas «especiales». Posteriormente son colocados en lo que denomino *espacios educativos de exclusión*, como los centros de atención múltiples también conocidos bajo el nombre de «escuelas especiales».

Además de la segregación/exclusión del alumnado con discapacidad, basándose en una patologización que los sitúa como sujetos «anormales», «disfuncionales», «problemáticos» o «insuficientes»; el modelo educativo diseñado e implementado por las escuelas especiales, resulta ser homogéneo y no contempla las características y necesidades particulares de los alumnos y alumnas, ya que la discapacidad no es experimentada de la misma forma; elementos como la etnia, el género y la clase social, van a determinar las experiencias y necesidades de cada persona y no únicamente la condición de discapacidad.

Al momento de investigar sobre la educación inclusiva e intercultural en México, encontré que tanto la educación intercultural como la educación «especial», son dos esferas educativas separadas la una de la otra. En este aspecto, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) publicó el 25 de abril de 2013 un dosier titulado: «En el día de la niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena». En el cual se aborda el derecho al acceso de la educación de los infantes indígenas y de los infantes con discapacidad, considerando a ambas poblaciones como elementos separados, por consiguiente, los centros de atención múltiple carecen de un enfoque intercultural.

Este hecho me llevó a cuestionarme ¿por qué las políticas y prácticas educativas no consideran a la etnicidad y a la discapacidad como dos dimensiones que coexisten, en un país como México, en donde un gran sector de la población indígena vive con una discapacidad? Y a su vez, ¿qué tipo de educación se encuentran recibiendo los niños y niñas indígenas con discapacidad? Ambas preguntas son el eje conductor de la presente investigación, por medio de la cual se busca visibilizar algunos de los vacíos e inconsistencias de la educación especial. Si bien no existe una educación inclusiva intercultural, algunos maestros y maestras han diseñado e implementado prácticas educativas interculturales dentro del ámbito de la «educación especial», de las cuales se realiza una descripción etnográfica.

Aspectos metodológicos

El método de investigación que es predominante y sustancial para mi investigación reside en el quehacer etnográfico. Se realizó trabajo de campo en un periodo de seis meses (agosto de 2018 a enero de 2019), tomando como estudios de caso a tres centros de atención múltiples: el CAM Ignacio Trigueros, ubicado en Tamazun-

chale; al CAM Frida Kahlo en el municipio de Matlapa y al CAM Sigmund Freud en Tampacán.

La elección de estos tres centros educativos atiende al hecho de que pertenecen a la misma zona escolar, lo que facilitó solicitar el permiso ante la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, para realizar el trabajo etnográfico dentro de dichos espacios educativos, a su vez, la cercanía geográfica me permitió hacer etnografía en los tres centros de atención.

La etnografía a lo largo del tiempo ha sido conceptualizada de distintas formas, como una forma de hacer investigación en un contexto determinado, como un producto monográfico descriptivo, como una técnica, e inclusive como una rama específica de la antropología. Al respecto, Elsie Rockwell, va a definir a la etnografía como «aquella práctica que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares» (2009).

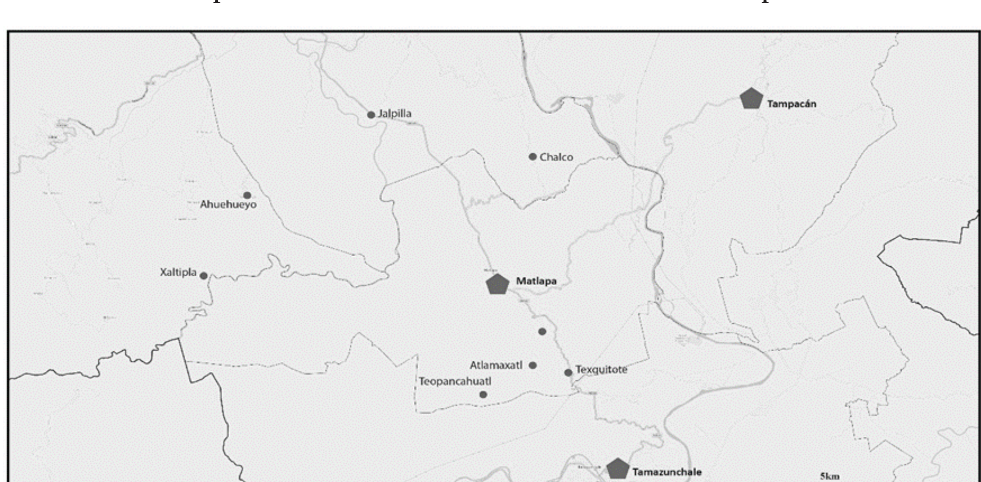
En un inicio, la etnografía fue empleada para analizar a la «otredad», en contextos socioculturales completamente distintos al del investigador. Oceanía, Nueva Guinea y el continente africano fueron los primeros escenarios de dicha práctica. Conforme el paso del tiempo, se comenzó a realizar trabajo etnográfico en otros espacios y contextos, surgiendo la etnografía en el ámbito educativo, la cual «ha forjado una mirada profunda reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos, y ha demostrado la compleja red de interacciones y heterogeneidades de experiencias vividas en las escuelas» (Rockwell, 2009, p. 14).

La etnografía no es una práctica que se da desde lo individual, es decir, únicamente desde el enfoque del investigador. Una de las principales características del proceder etnográfico es su carácter colectivo en la construcción de conocimiento. En este sentido, es importante hacer una reflexión epistemológica sobre la forma en cómo producimos conocimiento. En la presente investigación, se buscó llevar a cabo un proceso de construcción del conocimiento junto con los «otros», es decir, ver con ellos y no a partir de ellos.

El ver con los otros significa renunciar a las relaciones hegemónicas de poder que han existido entre el investigador y el investigado; también significa comprender que solo podemos conocer lo que los otros desean que conozcamos, por lo que el acceder a este tipo de conocimientos nos lleva en primer lugar a un compromiso ético y moral con nuestros colaboradores.

La antropóloga estadounidense Nancy Scheper hace hincapié de que «la práctica etnográfica debe ser moralmente responsable» (1997). Es por ello por lo que me adscribo a dicha práctica etnográfica, ya que los principales actores sociales son niños y niñas, por lo que el tacto, el respeto y el cuidado de la integridad física y emocional de los infantes son la principal preocupación de la presente investigación.

Figura 3
Mapa de la ubicación de los centros de atención múltiples[4]





Mi incorporación como antropóloga a los centros de atención múltiple fue favorable, lo que me permitió realizar observación-participante de las distintas actividades educativas realizadas dentro de los planteles educativos. Se encontró la presencia de tres actores sociales: los infantes con discapacidad, el personal docente y las madres de familia. La interacción con dichos actores fue fundamental para comprender las dinámicas sociales, culturales y educativas que atraviesan a los centros de atención múltiples.

La asistencia de los infantes a los CAM es irregular, en promedio, es de una a tres veces por semana. Dicho ausentismo se relaciona con las carencias económicas y la falta de conectividad que existe en la zona. En ocasiones, los padres de familia no cuentan con el dinero suficiente para costear el pasaje del transporte utilizado para trasladarse desde sus comunidades de origen hacia los centros de atención, y a su vez, existen comunidades de difícil acceso, las cuales cuentan con el servicio transporte público solo una vez a la semana.

4 Está señalado con un pentágono la ubicación de los centros de atención múltiples, en los cuales se desarrolló el trabajo etnográfico. La distancia entre dichos centros de atención es aproximadamente de una hora.

Las madres de familia son las principales cuidadoras de los niños y niñas con discapacidad. Ellas han organizado los días de asistencia a la escuela en función de su economía y de sus actividades laborales, por lo que organicé mi trabajo de campo a partir de dichos itinerarios, buscando estar presente en los centros educativos, los días en que hubiera mayor afluencia de infantes.

Destiné los martes, a trabajar en el CAM Sigmund Freud, ubicado en el municipio de Tampacán, ya que es el día con mayor asistencia por ser el destinado al tianguis en la zona. Ese día llegan camionetas a las comunidades más alejadas del municipio, para trasladar a quienes se dedican a la compraventa de diversos productos, entre estos comerciantes, viajan los infantes con discapacidad junto con sus madres.

Los lunes, miércoles y jueves asistía al CAM Frida Kahlo, ubicado en Matlapa, ya que fue el centro que me recibió con mayor apertura, y me incorporó en cada una de sus actividades. Esta aceptación se debió a que su director, el maestro Miguel, es un profesor nahua de la región (el único profesor bilingüe que trabaja en los CAM) y le pareció sumamente importante que registrará la situación de los CAM en la Región Huasteca.

El viernes trabajé en el CAM Ignacio Trigueros en Tamazunchale; fue más difícil en dicho centro de atención, debido a que es un centro educativo grande y con mayor grado de institucionalización que los otros dos. Aun así, pude ser partícipe de distintas actividades y se me permitió observar y colaborar en las clases de capacitación laboral, a cargo del maestro Hilario, quién es originario de la región, y al igual que el maestro Miguel, se mostró interesado en compartir y expresar la situación de sus alumnos indígenas con discapacidad.

La educación intercultural: aspectos conceptuales

A partir de la idea de inclusión de las comunidades indígenas al ámbito nacional, surge en México en 1973, el proyecto de educación intercultural, que buscaba «aparentemente» brindar una educación bilingüe a infantes y adultos de las distintas comunidades indígenas respetando las identidades culturales y lingüistas de los alumnos. No obstante, este modelo educativo buscaba de manera subalterna castellanizar e incorporar la lengua española como el idioma principal en las comunidades indígenas, lo que generó un desfase en el sentido de pertenencia de los integrantes de las comunidades indígenas.[5]

En función de lo anterior, los discursos interculturales deben ser retomados como «polisémicos» y distintamente aplicados (debido a intereses particulares) por los Estado-nación. En este sentido, el término intercultural es definido como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones, a menudo desiguales y asimétricas, entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (Dietz & Mateos, 2011, p. 143).

5 Véase en INEE. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables.* 2007, México.

El problema del modelo intercultural implementado en el ámbito latinoamericano, específicamente en México, recae en su puesta en marcha en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un «comodín para los discursos políticos de moda» (Cavalcanti-Schiel, 2007).

El hecho de que programas y políticas gubernamentales contengan la palabra *intercultural,* en la praxis no está realizando un diálogo e intercambio intercultural, ya que solo se encuentran constatando la existencia de diferencias étnicas y lingüísticas, sin reconocer las prácticas políticas y educativas gestadas desde el pensamiento comunitario indígena. En este sentido, un verdadero interculturalismo, «representa una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables» (Dietz & Mateos, 2011, p. 143).

En México, las diferencias son deseables y tomadas en cuenta, cuando encajan en clasificaciones nacionalistas, las cuales establecen lo que es «ser indígena» a partir de un discurso oficial que exalta el folclore indígena (danzas, artesanías, vestimentas y lengua), pero excluye aquellos elementos considerados indeseables o peligrosos, como la lucha de la autonomía indígena y la recuperación de sus territorios. Un claro ejemplo es la persecución que por años ha sufrido el EZLN y otras organizaciones autonómicas por parte del Estado mexicano.

Respecto al campo educativo, es necesario hacer una crítica hacia la clásica educación asimiladora, que promueve «un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a la diferencia de todos los demás modelos y enfoques, opta por la estrategia de «ignorar a los diferentes» (Colectivo IOE, 1999, p. 53). Esto es lo que sucede con la infancia indígena con discapacidad, a la cual se le ha negado su derecho de asistir a una escuela regular y publica, siendo delegados a los espacios de las denominadas «escuelas especiales».

La exclusión escolar es un tipo de violencia que debe visibilizarse. En el trabajo de campo encontré más de una vez con este tipo de violencia, como el caso de Luz, quien al no lograr ciertas «competencias» llevadas a cabo por el resto de los infantes de su edad, fue excluida de la escuela regular, de una forma arbitraria. Al respecto su abuela narró lo siguiente:

> [...] En un principio había maestros que la escuela pagó particularmente para que sirvieran de apoyo a Luz, y a otros niños que tenían problemas de aprendizaje, pero posteriormente estos maestros ya no fueron y a Luz no le prestaban atención. Una vez, unos vecinos me dijeron que siempre la veían afuera de la escuela, ¡en la calle!, que ni siquiera le prestaban atención. Y ya fue, por eso que decidí meterla al CAM, no tenía caso que estuviera en una escuela donde no le estuvieran haciendo caso.[6]

6 Entrevista realizada el 20 de agosto de 2018 en el CAM Frida Kahlo, Matalpa, San Luis Potosí.

Para analizar la falta de enfoques interculturales dentro de los centros de atención múltiples, es importante retomar a la denominada «educación intercultural para todos», acuñada por Schmelkes. Esta consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de «transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar» (Schmelkes, 2004).

La perspectiva de la diversidad es importante para el análisis de la «educación especial», ya que surge del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad (Leiprecht & Lutz, 2003, citado en Dietz, 2012) y visualiza las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales, que existen y cohabitan cotidianamente. En este punto, el interculturalismo, también tiene sus carencias respecto a la comprensión de las múltiples diversidades que pueden coexistir dentro del campo educativo. No solo la pertenencia étnica es una característica de la diversidad, existen otros elementos como el género, la clase social y la discapacidad, que también se encuentran presentes en los espacios escolares y que requieren especial atención para poder brindar una educación integral para todos y todas.

A partir de lo anterior, es necesario que la educación intercultural contemple e incorpore el enfoque teórico de la interseccionalidad, acuñada a la feminista afroamericana Kimerlé Crenshaw (1989). Dicha perspectiva teórica nos ayuda a visibilizar las diferentes formas de opresión que existen en la sociedad (racismo, xenofobia, sexismo, homofobia y el capacitismo). Estas formas de opresión no se dan de forma independiente, sino que operan a manera de cruces. Analizar y contemplar los elementos interseccionales que atraviesan a los niños y niñas con discapacidad en distintos contextos socioculturales, puede ser el primer paso para la construcción de una verdadera educación inclusiva.

El contexto de los CAM en la región sur de la Huasteca Potosina

En México existen 681 centros de atención múltiple, espacios escolares encargados de brindar atención educativa a niños y niñas con discapacidad a lo largo y ancho del territorio mexicano. El origen de dicho sistema educativo se remonta a la década de los treinta, y surge sobre la base de un discurso biologicista que generó la exclusión de los niños del sistema educativo mexicano:

> Variadas son las concepciones que entretejieron y dieron soporte al campo de la educación especial en nuestro país; inicialmente adscrita a un espacio asistencial, donde lo heterogéneo (diverso) debía ser alienado por la higiene escolar, posteriormente

> transitó hacia un espacio de estudio clínico, de medición y terapéutica que definió la mayoría de las terminologías del campo. (Santoveña Arredondo, 2008, p. 134)

Los centros de atención múltiple cuentan con los niveles educativos de iniciación, preescolar, primaria y capacitación laboral, y atienden infantes con discapacidades múltiples desde 1 hasta los 21 años (edad límite para estar inscritos). El personal docente que conforma dicha institución, consta de la parte directiva (director o directora), docentes de preescolar, primaria y capacitación laboral, terapistas de lenguaje, psicólogos y trabajadoras sociales.

En el caso de la presente investigación, las condiciones materiales de los CAM en la región de la Huasteca Potosina no son muy favorables. A nivel nacional, existe poco o nulo apoyo económico por parte del Gobierno para el mantenimiento de estas escuelas, por lo que han sido las madres y las maestras, las encargadas de mantener e inclusive de construir dichos planteles educativos. Tal sería el caso del CAM Sigmund Freud, ubicado en el municipio de Tampacán, el cual, consta únicamente de dos salones y dos baños, en donde toman clase más de cincuenta niños y niñas; a su vez, esta escuela carece de agua potable y luz eléctrica.

Figura 4
Fachada del CAM Ignacio Trigueros



La directora del plantel, la maestra Bertina, me explicó que anteriormente la escuela se encontraba ubicada en una casa de interés social, la cual contaba únicamente con un baño, y era demasiado pequeña. Gestionaron con el Gobierno municipal un terreno para construir una nueva escuela, la cual fue edificada con el trabajo colectivo de los padres de familia y el personal docente. Cuando yo llegué, tenían un año de haberse cambiado a las nuevas instalaciones, pero aún no contaban con agua potable ni luz; el agua era tomada de baldes y un vecino les hacía el favor de pasarles electricidad mediante una toma.

La región de la Huasteca Potosina se caracteriza por su paisaje y clima tropical, durante el verano la temperatura puede rebasar los 40 °C, por lo que la luz eléctrica para el uso de ventiladores y el agua potable, son elementos indispensables para cualquier escuela en la zona. Al preguntarle a la maestra Bertina sobre el motivo del abandono del Gobierno y la Secretaria de Educación Pública, ella me respondió lo siguiente:

> […] «No nos quieren dan apoyo, porque consideran que es una pérdida de dinero invertir en nuestros niños, por ser niños con discapacidad, indígenas y pobres, y pues piensan que no les van a redituar el dinero que inviertan en su educación, esa es la única y triste verdad».[7]

De igual forma, el CAM Frida Kahlo se encontraba ubicado en las instalaciones de un albergue indígena. Posteriormente, les pidieron desalojar dicho espacio, y las maestras junto con los padres de familia gestionaron un predio con la presidencia municipal, la cual, construyó un plantel educativo de dos salones, dos baños y un área de tierra, en donde los niños hacen activación física y honores a la bandera. En este caso, la presidencia aceptó correr con los gastos de la luz y el agua, por consiguiente, los niños y niñas cuentan con uno o dos ventiladores en su salón, para mitigar el calor huasteco.

Figura 5
Instalaciones del CAM Frida Kahlo



7 Entrevista realizada el 14 de septiembre de 2018, en el CAM Sigmund Freud, Tampacán, San Luis Potosí.

El CAM Ignacio Trigueros es el centro educativo que cuenta con mayor infraestructura. La escuela tiene seis aulas, seis baños, área de la dirección, área psicológica, un aula para capacitación laboral y cancha techada para la realización de las actividades lúdicas y cívicas. Es la escuela que cuenta con mayor cantidad de alumnos (64) y personal docente.

Figura 6
Fachada del CAM Ignacio Trigueros



A los centros de atención, asisten niños y niñas con distintas discapacidades: autismo, síndrome de Down, discapacidad intelectual (moderada y severa), discapacidad auditiva y de lenguaje (sordera), discapacidad visual (ceguera), discapacidad motriz (moderada y severa) y dos alumnos presentan parálisis cerebral.

El 80 % de los infantes con discapacidad pertenecen a la etnia nahua, y la mayoría son hablantes o entienden su lengua materna. De todo el personal docente que labora en los tres centros, solo el maestro Miguel es nahua hablante, este hecho ha dificultado la comunicación entre docentes, alumnos y padres de familia.

La mayoría de los alumnos de los centros de atención múltiple provienen de comunidades indígenas ubicadas geográficamente en espacios agrestes o de difícil acceso, tal es el caso de Gerardo, alumno del CAM Frida Kahlo, quién tiene una discapacidad intelectual moderada y discapacidad motriz en una de sus piernas. Él es originario de la comunidad nahua de Xaltipla, que se encuentra atravesada por un río; sus habitantes deben cruzarlo nadando, porque no cuentan con un puente.

Figura 7
Comparsa de alumnos del CAM Ignacio Trigueros



Gerardo atraviesa el río una o dos veces al mes sobre la espalda de su tío, quién es el encargado de llevarlo a la escuela. No habla mucho español, pero habla un náhuatl fluido con su tío y sus compañeros. A él le encanta ir a la escuela, lamentablemente solo puede asistir una o dos veces al mes porque, además de cruzar el río, tiene que caminar de una a dos horas por un sendero para llegar a la carretera y tomar un transporte público. Cuando es temporada de lluvias el río crece y Gerardo deja de asistir al CAM por uno o dos meses.

Al igual que Gerardo, otros niños y niñas con discapacidad viven en comunidades alejadas, por lo que su asistencia a la escuela, representa un gran desafío para sus madres, quienes son las principales cuidadoras. Algunas de ellas tienen que cargar sobre sus espaldas a sus hijos para caminar hasta el cruce de carretera en donde toman un transporte público. Por la lejanía de las comunidades, las madres tienen que esperar toda la jornada escolar de sus hijos en los centros de atención.

Respecto a los retos que representa la movilidad de los infantes con discapacidad, las madres de familia junto con el personal docente, han buscado gestionar una camioneta para los planteles educativos, para crear rutas escolares que lleguen hasta las comunidades de difícil acceso, con la finalidad de facilitar el transporte, pero, so-

bre todo, para disminuir el ausentismo y la deserción escolar. Lamentablemente no ha habido una respuesta a dicha petición.

Figura 8
Madre cargando y sujetando a sus dos hijos con discapacidad



Los contextos económico, geográfico y político desigual en los que viven los infantes indígenas con discapacidad, han agravado su condición. La muerte infantil es una de las consecuencias de dicha desigualdad. A pesar del difícil panorama, los infantes han desarrollado distintos conocimientos para enfrentar las adversidades, conocimientos que han sido cultivados e incentivados por algunos maestros y maestras del CAM.

Conocimientos comunitarios para la vida: prácticas educativas en los centros de atención múltiples

El trabajo etnográfico realizado dentro de los centros de atención, me permitió registrar diversas prácticas docentes, desarrolladas e instrumentadas en función de las necesidades y aspectos culturales del contexto social de los infantes, a dichas prácticas, las he denominado, *conocimientos comunitarios para la vida.*

Los conocimientos comunitarios para la vida corresponden a prácticas pedagógicas interculturales. No obstante, los maestros y maestras niegan tener una relación con la interculturalidad debido a la politización que existe sobre el término; en este sentido, si una escuela no lleva en el nombre la palabra «intercultural», entonces no lo es, aunque en su interior se desarrollen prácticas que promuevan el intercambio e interacción de conocimientos. Esto me ha llevado a cuestionar: ¿Quién o qué determina que un enfoque educativo sea intercultural?

La mayoría de los maestros y maestras señaló no haber estudiado en una normal intercultural, a su vez, me informaron las dificultades al tener que trasladarse desde sus lugares de origen[8] hacia la Región Huasteca, ya que desconocían el contexto sociocultural de la zona, por lo que en un inicio, el acercamiento con los niños y sus padres fue complejo debido al choque cultural. Al respecto, el maestro Miguel Ángel, director del CAM Ignacio Trigueros señaló lo siguiente:

> […] No se puede hablar de una educación intercultural porque nosotros los docentes no estamos formados en escuelas normales interculturales, no existe la especialidad de educación especial en las normales interculturales, algunas maestras que van a la capital del estado (San Luis Potosí) a estudiar, pero que son originarias de alguna comunidad de la Huasteca, conocen la situación económica y cultural de los niños, pero a los que nos dan nuestra plaza y no somos originarios de estas regiones nos cuesta entender la realidad de los alumnos y alumnas.[9]

La mayoría de los maestros y maestras coincide en tener o haber tenido problemas de comunicación, por no comprender el náhuatl. Al encontrar esta barrera lingüística, los maestros y maestras comenzaron a aprender algunas palabras y frases en náhuatl para mejorar la comunicación con sus alumnos, tal y como lo señala el maestro Miguel Ángel:

> […] Tenía un alumno que parecía no entender órdenes, como que se sentara o que no hiciera ruido. Al comentar esta falta de conducta, su mamá me dijo: ¡Hay maestro, es que mi niño solo entiende las órdenes en náhuatl pues así está acostumbrado en la casa! En ese momento apunté ciertas frases para poder comunicarme con el niño, así comencé a aprender algunas palabras para poder interactuar con los alumnos y con los padres de familia.

El hecho de que el modelo de educación especial no contemple la pertenencia étnica y la diversidad lingüística, ha tenido consecuencias graves para los infantes

8 La mayoría de los docentes son foráneos y provienen de la ciudad de San Luis Potosí, la capital del estado potosino.

9 Entrevista realizada el 8 de agosto de 2018, en el CAM «Ignacio Trigueros», Tamazunchale, San Luis Potosí.

con discapacidad, debido a que las pruebas psicológicas, aplicadas a los infantes para evaluar el grado de discapacidad que presentan, son elaboradas en español y utilizan conceptos que son empleados en contextos urbanos. Esto ha ocasionado evaluaciones erróneas, a partir de las cuales, los infantes son diagnosticados con problemas de comunicación e inclusive con fallas neurológicas que les impiden el habla, cuando en realidad, el problema radica en que no hablan español y por ende, no comprenden las preguntas y los ejercicios.

Al Centro de Atención Sigmund Freud asiste Saturnino, un joven nahua hablante con síndrome de Down. Saturnino, es acompañado durante toda la jornada escolar por su madre, una señora de avanzada edad, quien al igual que su hijo no habla español, aunque lo comprende un poco, a las maestras les cuesta comunicarse con Saturnino, por lo que le han pedido a su madre que les ayude a transmitir las instrucciones de las actividades a su hijo, su madre, suele susurrarle al oído frases en náhuatl y a Saturnino se le dibuja una sonrisa. Cuando juegan a la lotería, su madre permanece a su lado y le indica los nombres de las figuras en náhuatl para que él pueda identificarlas. Al ver esta escena, la directora decidió que también se jugaría a la lotería en náhuatl, para que Saturnino, su mamá, y otros niños se sientan integrados en el juego.

Las maestras y la terapista del lenguaje se han percatado de que los infantes diagnosticados con problema de comunicación, no hablan o entienden el español, pero sí hablan fluidamente en náhuatl. Por esto han dejado de confiar en las pruebas médicas y psicológicas, al darse cuenta de que los infantes con discapacidad han sido diagnosticados erróneamente, debido a la inexistencia de material traducido en su lengua y a la carencia de intérpretes de lenguas indígenas en el ámbito de la discapacidad. Al respecto, la maestra Bety, directora del Centro de Atención Sigmund Freud, señaló lo siguiente:

> […] Somos nosotras las que tenemos el problema de comunicación, no los niños, ellos viven en sus comunidades aprenden y hablan con sus familias en náhuatl. Nosotras somos las que debemos de adecuarnos a sus conocimientos y a su idioma, por eso yo si he llevado a cabo una lista de las palabras que más utilizan los niños en sus comunidades. Escucho las palabras y las escribo, así como las escucho a lo mejor no están bien escritas, pero aprendo a pronunciarlas cuándo las escucho, por ejemplo, a veces jugamos a la lotería y lo hacemos en náhuatl.[10]

10 Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2018, en el CAM Sigmund Freud, Tampacán, San Luis Potosí.

Figura 9
Saturnino y su madre jugando a la lotería



La mayoría de los padres de familia han enviado a sus hijos a la escuela, con el deseo de que aprendan a leer y escribir, ya que los padres y abuelos de los infantes con discapacidad son analfabetos, en su mayoría. Algunas madres, como doña Lore, me narraron sus experiencias respecto a las carencias educativas que padecieron por ser mujeres indígenas:

> [...] Nosotras no fuimos a la escuela porque antes se consideraba que las mujeres nomás servían para hacer mandados y estar en la casa, por eso yo no aprendí a hacer ni la letra O, ni eso sabemos, y ¿luego cómo le ayudamos a nuestros hijos con las tareas?[11]

La lectoescritura y el razonamiento matemático forman parte del plan educativo del CAM, no obstante, muy pocos alumnos logran desarrollar dichos conocimientos. Esto se debe, en parte, a una cuestión fisiológica, ya que la mayoría de los infantes con discapacidad en la Región Huasteca, recibieron atención médica y educativa a una edad avanzada, agravándose su discapacidad al no recibir estimulación temprana; y, por otro lado, se encuentra la asistencia irregular a clases, lo que ha generado un retroceso en el aprendizaje.

11 Entrevista realizada el 27 de agosto de 2018 dentro de las instalaciones del CAM Frida Kahlo, ubicado en Matlapa.

Los maestros y maestras del CAM se han enfocado mayormente en desarrollar aprendizajes que fortalezcan la autonomía de los infantes. Estos conocimientos son desarrollados en las clases de capacitación laboral, a la cual, asisten alumnos entre los 15 y 21 años de edad. La capacitación laboral se encuentra enfocada en el aprendizaje de actividades que puedan ser implementados por los infantes para su inserción en la vida laboral. En el CAM Frida Kahlo dialogué con la maestra Hilda, quién tiene la particularidad de haber sido formada en una normal rural de la región, y posee una perspectiva clara sobre la aplicación de conocimientos comunitarios.

La maestra Hilda hace énfasis en que los y las niñas pueden y deben ser independientes:

> […] yo les comento a los papás que ellos no van a ser eternos, que un día van a fallecer, así que deben de enseñar a sus hijos a prepararse sus alimentos, a que sepan limpiar y cambiarse de ropa, para que el día de mañana puedan ser independientes.

La maestra Hilda implementa actividades que puedan ser llevadas a cabo por los infantes dentro de la vida social de su comunidad, las cuales se encuentran enfocadas en el trabajo comunitario. Sus alumnos han aprendido a cultivar la tierra, a su vez, preparan mermelada y atole con productos de la región como lo es la naranja y la caña de azúcar, y les ha enseñado a elaborar tortillas a mano, el procedimiento de la elaboración de alimentos es llevado a cabo en fogones, pues como señala la maestra Hilda:

> […] no tiene caso que les enseñe a los niños a preparar alimentos en una estufa de gas, si en sus comunidades no cuentan con ella. Yo les enseño desde cómo prender la lumbre en el fogón, aunque sea tardado, tan solo nos tardamos un mes en aprender el rasgueo de cerillos, y otro mes para aprender a prender la lumbre, pero ahí la llevamos. Mis niños ya saben que no nos vamos hasta que prendan la lumbre y preparen los alimentos. Lo que ahora estoy buscando es conseguir dos estufas ecológicas —porque no creas si me da miedo que el humo del fogón les afecte en las vías respiratorias—, pero es lo que hay y con eso trabajamos. Estoy pensando en conocimientos que les ayude a ellos a vivir dentro de sus comunidades.[12]

Las actividades de capacitación laboral son desarrolladas en equipos; uno se encarga de reunir y mezclar los ingredientes, otro es el encargado de juntar la leña, prender el fogón y colocar la parrilla, y el tercero tiene la función de limpiar y lavar los trastos al término de la actividad. La maestra Hilda, me contó que, en un inicio, estas actividades no fueron bien vistas por las madres de familia, y no por una cuestión de peligrosidad, ya que en todas las casas se utiliza la leña para cocinar. El descontento se relacionaba a un factor de género, porque dicha actividad, rompía con

12 Entrevista realizada el 27 de agosto de 2018, en el CAM Frida Kahlo, Matlapa, San Luis Potosí.

la distribución del trabajo que las comunidades han designado para hombres y mujeres, debido a que niños y niñas participan equitativamente en dichas actividades, las cuales están destinadas culturalmente a las mujeres.

A partir de un diálogo constante entre las maestras y madres de familia, poco a poco, se ha ido desdibujando la distribución del trabajo por género, no solo en los espacios escolares también en los espacios domésticos. Tanto niños como niñas van al río a lavar su ropa, acarrean agua, cortan leña, prenden el fogón, preparan alimentos, cuidan a los animales, y algunos pescan o cazan animales pequeños.

Figura 10
La maestra Hilda en su clase de capacitación laboral



La escuela es una institución que surge con el proyecto de la modernidad del siglo XIX, un proyecto que buscaba moldear a sus ciudadanos comenzando con la infancia, una de las principales tareas de la escuela como espacio «formador», consiste en el aprendizaje de conocimientos considerados fundamentales como la lectoescritura y el razonamiento matemático; posteriormente, los conocimientos artísticos fueron incorporándose al campo educativo, pero estuvieron subordinados a los saberes matemáticos y de la lectoescritura.

En el CAM, el aprendizaje de las danzas al ritmo del huapango,[13] representa uno de los conocimientos comunitarios más importantes, ya que estas son llevadas a cabo dentro de una de las festividades más importantes de la región, el «Xantolo» o Día de Muertos, celebrado año con año entre los meses de octubre y noviembre. Todas las comunidades y sus integrantes son participes de dicha festividad, por lo que los infantes del CAM ensayan con antelación sus danzas para poder ejecutarlas como una ofrenda a sus muertos.

Figura 11
Comparsa de Xantolo de los alumnos del CAM Ignacio Trigueros



Durante mi estancia, me tocó ensayar las comparsas junto con los infantes, ellos fueron mis maestros de baile, pues el ritmo del huapango es algo que los huastecos tienen en la sangre. Horacio, Aurelio, Bere y Nancy, alumnos del CAM Frida Kahlo, reían cada vez que erraba en mis pasos. Bere y Nancy, a partir de lengua de señas mexicanas (ambas son sordas), me indicaban cómo moverme; con ellas aprendí, además de bailar huapango, a elaborar coronas de celosía para los muertos. He de

13 Música tradicional de la Región Huasteca, implementada por un trío que entona coplas y rimas al ritmo de violines, jaranas y guitarras. El *Querrequé* es una de las canciones más representativas de este género.

confesar, que las flores que adornan la corona nunca me quedaron bien, y esto era un motivo constante de risas para ellas. Para los infantes, yo llegué a ser una maestra a la que tenían que enseñarle y así lo hicieron.

Reflexiones finales

El discurso de la educación inclusiva en México mantiene la convicción del derecho de los sujetos con discapacidad a recibir educación e integración dentro de su sociedad. Pero en el ejercicio de la vida cotidiana, las instituciones no están incidiendo en su inclusión. Por el contrario, les han negado los recursos económicos para el sostenimiento de las escuelas, y materiales educativos interculturales que podrían mejorar los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad hablantes de una lengua indígena. En la praxis, quienes están incidiendo en la inclusión de los infantes a la vida social de su comunidad, son las madres de familia y las maestras del CAM, y desde la comunidad se están tejiendo redes de apoyo y solidaridad para que los infantes nahuas de la región sur de la Huasteca Potosina, sigan recibiendo educación.

El encuentro cotidiano que existe entre madres de familia, alumnos y maestras, dentro de los espacios educativos, nos remite a contactos interculturales y a prácticas relacionales de saberes-haceres. Estos hacen únicos a los espacios de los centros de atención múltiple, debido a que las prácticas y diálogos interculturales, se hacen presentes sin que sean establecidos o mediados por una institución educativa o gubernamental. Estas interacciones surgen porque los infantes requieren de dichos encuentros, y los docentes han comprendido la necesidad de implementar conocimientos gestados en las comunidades para que sus alumnos puedan aplicarlos en su vida cotidiana.

La aplicación de dichas prácticas interculturales y los acuerdos existentes entre el grupo familiar y los CAM, en diversas ocasiones ha entrado en conflicto con los modelos educativos hegemónicos, los cuales buscan la homologación de la educación «especial» a lo largo y ancho del territorio mexicano, ocasionando grandes problemas: diagnósticos erróneos, desuso de la lengua materna y ausentismo escolar, al no proporcionar medios de transporte en contextos geográficos desiguales.

Es necesario que el sistema educativo mexicano contemple las distintas intersecciones que atraviesan a los niños y niñas con discapacidad, ya que la condición de discapacidad no es el único determinante en su aprendizaje. El género, la etnia, la clase social, la lengua y las creencias religiosas son elementos que también influyen en la manera de aprender y de construir conocimientos, por lo que la educación intercultural tiene que contemplar todas estas intersecciones, las cuales se encuentran presente en la mayoría de los espacios educativos en América Latina.

Referencias bibliográficas

Cavalcanti-Schiel, R. (2007). Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica. *Cahiers Alhim*. Universidad de París.

Colectivo IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Universidad de Valencia.

Crenshaw, K. (1989). «Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimiation Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics», Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989, article 8.

Dietz G., M., & Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. FCE.

INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2014/doc/dm_enadid14.pdf

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.

Santoveña Arredondo, M. (2008). Una representación de la educación especial: la anormalidad. En A. Padilla Arroyo (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. Ediciones mínimas.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de investigación educativa*, *9*(20).

Scheper-Hughes, N. (1997). *Las muertes sin llanto*, Ariel.



Sonidos, disonancias, silencios. Relato de una experiencia de abordaje intercultural

Stella María García[1]
María Cristina Garriga[2]
María Julia Tur[3]
Isabel Orellano[4]

Presentación del desafío

El trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo sintetizar experiencias en curso de acción/interacción propuestas a niñxs[5] integrantes de la Orquesta Escuela

1 Antropóloga. Docencia/Investigación/Extensión. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. Línea de investigación prácticas escolares, las disputas materiales y simbólicas, escolarización desde la etnografía en escuelas rurales (en Catamarca) y urbanas con población diversa culturalmente y con marcadas desigualdades sociales en La Plata, Berisso y Ensenada, Bs. As., Argentina. Indaga sobre el lugar de los pueblos indígenas y en la dinámica cotidiana de las escuelas argentinas. Actualmente directora del proyecto de investigación «Escolarización–Etnicidad–Disidencias. Lectura en clave escolar de la revisión y puesta en valor de los procesos socioétnicos dados en las dos últimas décadas, en la Región Educativa 1, Prov. Buenos Aires, 2019-2023 acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Código 11N918. elitagarciacitybell@gmail.com

2 Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Profesora adjunta de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de Ciencias Sociales en el nivel inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Codirectora del proyecto de extensión Sonidos, disonancias, silencios, UNLP. Sus líneas de investigación se refieren a problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre los cuales ha escrito diversas publicaciones. pinagarriga@yahoo.com.ar

3 Antropóloga/Docente y educadora del Servicio de Guías de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Docente de la Escuela Secundaria Nº 4 y de la Escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Integrante de los proyectos de extensión universitaria: Punto azul, UNLP y del proyecto Sonidos, disonancias, silencios UNLP. Alumna de la Maestría en Educación en Géneros y Sexualidades, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. maijutur@yahoo.com

4 Estudiante del Profesorado de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Administrativa en la Dirección Provincial de Educación Inicial dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Integrante de los proyectos de extensión universitaria: Concertando la vida. Orquesta-Escuela UNLP y del proyecto Sonido, disonancias, silencios UNLP. isabelborellano@gmail.com

5 A lo largo del texto emplearemos esta expresión para incluir: niñas, niños, niñez.

de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), quienes habitan distintos barrios de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, y pertenecen a una población heterogénea en cuanto a nacionalidades, origen étnico, condiciones de género, de edad y socioeconómicas. Esas diversidades y desigualdades se manifestaron, al interior de los espacios compartidos, reproduciendo prejuicios, discriminación, subordinación y hasta negación del otro generando tensiones y conflictos en la comunicación y en la formación de vínculos, situaciones que requieren de problematización, descentramientos y diálogos. Con la intención de acompañar y visibilizar las relaciones de sociabilidad definimos el Proyecto *Sonidos, Disonancias, Silencios*[6] a fin de fortalecerlas en término de relaciones interculturales entre los distintos barrios e instituciones que participan de la Orquesta Escuela en la UNLP.

Esta orquesta fue creada en agosto del 2017 desde un equipo de profesionales, extensionistas de Ciencias de la Educación y de Música en el cual participaron y participan distintas unidades académicas de la UNLP. Al tiempo de creada, profesores, coordinadores y familias participantes, se enfrentaron con la necesidad de contar con una propuesta socioeducativa más amplia, que apuntale las relaciones entre pares, de modo que gravite en la formación musical. De este modo la propuesta intercultural se sumó para articular con la orquesta y explorar herramientas para la conformación y construcción compartida de un proyecto plural, colectivo y de integración. En este texto reflexionamos sobre las primeras acciones que hemos venido realizando para consolidar las interacciones y redes de sociabilidad de las que participan niñxs, jóvenes y adultos de las comunidades involucradas con el desafío de crear cooperativa y solidariamente productos culturales que impliquen las propias identidades y a la vez articulen con la memoria sociohistórica de los espacios locales compartidos.

¿Qué es una orquesta escuela?

En Argentina se han incrementado en los últimos años iniciativas artísticas, entre ellas musicales, que promueven un *contínuum* de prácticas que buscan un cambio social, sistémico, en el sentido de modificar estructuras y dinámicas de poder. Estas iniciativas articulan propuestas de inclusión, integración y transformación social[7] con el arte en un campo concreto, con la intención de revertir las desigualdades

6 En adelante cuando se mencione el Proyecto, se estará haciendo referencia como modo abreviado al Proyecto de Extensión Universitaria *Sonidos, Disonancias, Silencios. Estrategias para el abordaje de relaciones interculturales entre las comunidades educativas de instituciones de la zona sur del Gran La Plata*,y que las autoras dirigimos y/o integramos.

7 El debate en relación con los conceptos de «*inclusión, integración y transformación social*» implica un amplio y complejo universo en los distintos espacios de producción teórica (académicas, de militancia social, etc.), no es la intención discutirlas en este trabajo, pero no podemos dejar de mencionarlo para construir futuras y enriquecedoras discusiones al respecto.

a través de prácticas artísticas concretas. Los proyectos de orquestas infantiles y juveniles son unas de ellas. Este tipo de propuestas existen en el país desde fines de los años 90 y si bien no se sabe el número exacto de esta clase de orquestas, se llegaron a contabilizar 116 orquestas infantiles y juveniles para la región del Gran Buenos Aires[8] a finales del 2015 (Avenburg *et al*., 2017).

Estas iniciativas se activan principalmente con poblaciones que sobrellevan procesos de derechos vulnerados y situaciones socioeconómicas y culturales cristalizadas en desventajas sociales frente a los cambios producidos por la globalización y los sistemas neoliberales y coloniales. Es en este sentido, que las orquestas infantiles y juveniles son espacios donde la actividad musical articula con lo colectivo y la transformación social para promover la formación artística, favorecer el desarrollo de capacidades creativas y garantizar el acceso a bienes culturales como marco de ampliación de derechos, incentivando un aprendizaje cooperativo y solidario, dónde aprender con y entre «otrxs» es un pilar fundamental en la integración del ser humano para la vida en comunidad. De este modo, la enseñanza musical a través de la práctica orquestal está atenta a las condiciones de racismo y exclusión que atentan contra esas posibilidades y los problemas que esto suscita.

A pesar de este carácter en común que poseen estas formaciones orquestales, Avenburg (2017) menciona que no son homogéneas en sus experiencias, habiendo una gran heterogeneidad entre las mismas en cuanto a tipo de instituciones que las llevan adelante (universidades, ONG, centros comunitarios, etc.), agentes sociales que las gestionan (no siempre es el Estado el único agente, hay otros agentes sociales como el sector público, privado o el tercer sector que es un agente sin fines de lucro como ser: ONG, fundaciones, grupos comunitarios, etc.). A su vez dentro del sector público hay diferentes formas de administración (municipal, provincial, nacional) y distintas articulaciones que se dan entre estos ejes. Además, hay una amplia diversidad en cuanto al repertorio musical que eligen las orquestas, no siendo siempre necesariamente un repertorio sinfónico, aun cuando sus instrumentos pueden serlo o no. Otro dato a tener presente es que el nombre de las orquestas hacen referencia a la metodología implementada en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso que nos compete, la Orquesta Escuela (en la UNLP) remite a una metodología de enseñanza-aprendizaje orquestal específica, que está empleada principalmente en el Programa Provincial de Buenos Aires y se inspira en el modelo de 'El Sistema' de Venezuela.[9] Dicha metodología permite desarrollar la creatividad y expresión a través

8 Es una región de la provincia de Buenos Aires que incluye la Ciudad autónoma de Buenos Aires y el área adyacente metropolitana

9 La misma línea metodológica es desarrollada en Argentina por la Fundación SOIJAr (Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina).

de clases personalizadas o estudio guiado y grupal donde lxs alumnxs aprenden unos de otrxs. La metodología del trabajo es similar a la del Método Mutuo, donde lxs niñxs aprenden y enseñan mutuamente. En esta práctica conjunta cada sujeto participa en la medida de sus propios conocimientos en la constitución de la obra musical que deviene en un producto cooperativo y solidario al potenciar las disposiciones personales que se hacen plenas cuando estas constituyen el colectivo social.

Es así, que lxs alumnxs de la Orquesta-Escuela participan en clases personalizadas o estudio guiado, talleres de fila y práctica orquestal. En estas clases los contenidos de elementos del lenguaje musical e historia de la música e historia social y cultural, están en relación con la práctica realizada en el momento. En estas clases es fundamental el rol de alumnxs monitores, más avanzados que acompañan el aprendizaje de sus compañerxs, bajo la guía de profesores o talleristas.

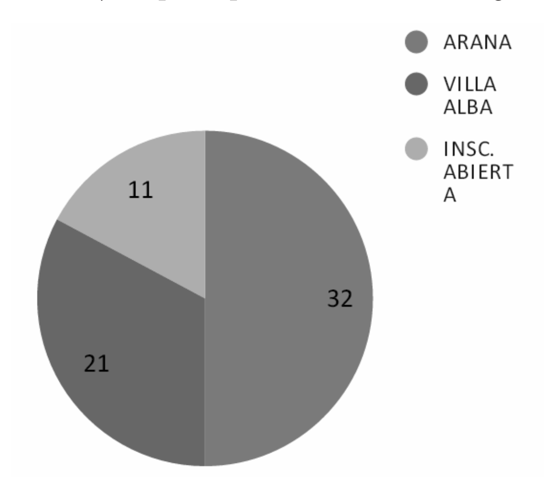
La propuesta educativa musical de la «Orquesta Escuela» está fundada en el concepto de que la «actividad musical en el quehacer cotidiano de los alumnos a través de una experiencia de formación subjetiva, intersubjetiva y comunitaria, de carácter vivencial», crea condiciones pedagógicas para favorecer la transmisión de valores éticos tales como la solidaridad, el compañerismo, el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias, que posibilitan la formación de seres humanos autónomos, libres y protagonistas de sus vidas y que disponen de un espacio colectivo para «hacerse escuchar».

Los contextos: los barrios y la Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata, institución educativa de más de un siglo de existencia, tiene su sede en la ciudad de La Plata que a su vez es la capital de la provincia de Buenos Aires. Allí residen las autoridades provinciales y municipales, funcionan las dependencias administrativas y se encuentra a 56 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) donde se localiza el Gobierno nacional. Como ciudad universitaria tiene una nutrida afluencia de estudiantes de todas las disciplinas, procedentes de distintas partes del país y del exterior, conformando una de las corrientes migratorias de jóvenes que mayor impacto tiene sobre la región. Paralelamente, desde hace más de dos décadas es receptora de núcleos familiares que llegan a instalarse en la «periferia» configurando un mosaico poblacional heterogéneo de condiciones culturales y socioeconómicas contrastantes. Al «casco urbano», lo rodean veinte «centros comunales» o delegaciones localizadas en el partido de La Plata que lindan con un extenso cordón frutihortícola destacado como el mayor productor y distribuidor de hortalizas de la provincia y a nivel nacional. En general el patrón que exhibe es centro-periferia, estando en esta última los barrios con las peores condiciones socioeconómicas (principalmente al sur y oeste) y una menor infraestructura urbana y de servicios (Segura, 2012). El espacio socialmente producido en el

cordón frutihortícola de la Ciudad de La Plata «condiciona la (re) producción de las desigualdades al influir no solo en la calidad y la ubicación de la vivienda y el entorno urbano, sino también en las oportunidades relacionadas con la educación, la salud y el trabajo, entre otras dimensiones de la vida social» (Segura, 2014, p. 16). Es el caso de familias provenientes de Bolivia que forman parte de los grupos productores asentados en el cordón florihortícola de la zona sur. Algunas de ellas participan de la orquesta ya que sus hijxs son integrantes de la misma. Si bien la propuesta está abierta a población infantil oriunda de distintos barrios de la ciudad, la gran mayoría de lxs niñxs que participan de la orquesta viven en el barrio de Villa Alba y en el de Arana, ambos ubicados en la periferia sur platense y, en el caso de Arana, anclado en el mencionado cordón agrícola. En el Gráfico 1 presentamos el porcentaje de niñxs-jóvenes de 9 a 15 años que asisten a la orquesta organizados según los barrios.

Gráfico 1
Porcentaje de participantes de 9 a 15 años, según barrios



Estos barrios tienen el servicio de instituciones públicas como la Escuela Primaria N.º 54, la Escuela Secundaria N.º 54 (Villa Alba), la Escuela Primaria N.º 46, la Escuela Secundaria N.º 94 (Arana), La Casita de los Pibes (Villa Alba) y el Espacio para la Memoria y Promoción de Derechos Humanos (Arana). Ellas se destacan por el trabajo educativo y de contención social (comedores, cooperativa de trabajo, asistencia psicológica, pedagógica, recreativa, etc.) que brindan a la población que allí habita. Nuestra propuesta de trabajo articula con dichas instituciones, ya que la mayoría de lxs niñxs que participan de la orquesta concurren también a alguno de estos espacios, ya sea a la escuela, como a los centros recreativos y de contención social, posibilitando una red de trabajo colaborativo y comunitario.

En distintos encuentros, y a partir de las entrevistas realizadas, las familias nos advierten respecto a las dificultades y las desigualdades por las que atraviesan, valorando fuertemente la participación en la Orquesta Escuela en la Universidad como la posibilidad de «otra educación» para sus hijxs y una aspiración a «que no sigan trabajando la tierra». Esta cuestión emerge como un tema que demanda atención a los integrantes de las familias, «me gustaría que trabaje en otra cosa, que estudie» dice una de las madres que es productora frutihortícola; «primero que estudie, yo no pude ni terminar la escuela primaria» nos cuenta una abuela; «el trabajo en la quinta es muy duro, no hay feriados, son todos los días desde la madrugada» señala uno de los padres; «es importante porque no está en la calle, que es peligrosa» nos dice otra familia. Son algunas de las expresiones que muestran la preocupación y las aspiraciones familiares de que los niñxs y jóvenes, tengan mayores posibilidades de elección de las que ellas tuvieron. En este caso, tal como proponen los programas y proyectos de orquestas infantiles y juveniles: la formación musical, brinda entre otras cuestiones, la posibilidad de pensar la música, su práctica, como una fuente de trabajo, una salida laboral, destacando también la dimensión preventiva de las orquestas frente a problemáticas de alcoholismo, drogadicción y violencia (Talellis *et al.*, 2019).

La pertenencia de la orquesta a la Universidad Nacional de La Plata es para las familias una posibilidad inédita de que los niñxs se relacionen con otros mundos y con un contexto social valorado como «superior» al que contribuye el imaginario social fundado en el reconocimiento nacional e internacional de sus profesionales e investigadores. Esta institución universitaria no solo tiene una diversificada oferta de carreras de grado y posgrado, laboratorios e institutos de investigación científica y docencia, escuela primaria y secundaria, sino que, desde hace varias décadas, un accionar muy potente en la extensión universitaria.[10] La Universidad muestra su rostro en los barrios con los docentes de música en los encuentros semanales de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos musicales, en este caso de cuerda (violín, viola, violonchelo, contrabajo) y una vez cada quince días en una jornada conjunta para el ensayo ampliado de la Orquesta en uno de los edificios centenarios de la UNLP.

10 El estatuto de la Universidad Nacional de La Plata en su artículo 17, define a la extensión universitaria «como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo con intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social».


Gráfico 2
Ensayo en el barrio



Se advierte tanto desde el proyecto que creó la Orquesta Escuela como desde el que estamos presentando este trabajo que entendemos la *extensión* como un intercambio, como práctica social, como construcción de saber. Es un espacio de articulación de territorios, con historia, con expresiones creativas, con algo para enseñar y con mucho para aprender ya que el conocimiento no es algo que pueda extenderse del que sabe a aquel que «no» sabe, sino el producto de lo que se construye en el proceso. Desde este posicionamiento apuntamos a quebrar ese imaginario de la Universidad como «templo del saber», de la existencia de «saberes superiores» y «saberes inferiores» o el «no saber», de «sectores cultos» frente a sectores «incultos» tan arraigados en la lógica capitalista que nos domina.

Lo cultural como dimensión del ser humano contrasta con la clásica idea de «acceso a la cultura o al arte» que no solo implica una forma restringida y sesgada de pensarla, reproduciendo dicotomías (quienes tienen cultura/quiénes no la tienen), sino que genera prejuicios y jerarquiza ciertas prácticas o saberes como más valederos que otros. Reconociendo que no hay quien viva fuera de un marco cultural, desde la orquesta se garantiza que ningún niñx quede excluido de la posibilidad de conocer

y ejecutar distintas expresiones musicales (Avenburg *et al.*, 2017) y que se acerquen a diversas expresiones estéticas mediante vínculos que horizontalicen y complementen los diálogos y las acciones. Fue necesario acercarnos, mediante entrevistas, a las preferencias musicales de la familia, sus destrezas con algún instrumento, la música que escuchan lxs niñxs y jóvenes y las canciones preferidas y deseadas para tocar en la orquesta a fin de organizar el modo de incluirlas al repertorio con los arreglos necesarios para que puedan ser ejecutadas. Estos elementos socioculturales conforman una propuesta político-educativa que contempla y pone en diálogo los distintos deseos y cosmovisiones, desarticulando sentidos que se presentan como plenos o únicos, estableciendo el derecho de crear nuevos mundos y posibilidades de transformación social, un ejercicio de la ciudadanía que permita cuestionar desde una mirada crítica las condiciones y producciones materiales y simbólicas respecto al arte, la cultura y la vida en sociedad. Al respecto, García Canclini (1999) explica que solo a través de la participación en las prácticas sociales y culturales que dan pertenencia a la sociedad y de la posibilidad de crear identidad dentro de ella, se puede ejercer el derecho pleno a la ciudadanía. En un contexto donde la globalización tiende a la homogeneización de necesidades, gustos, deseos, cuerpos, defender el derecho a la diferencia, a la construcción de pertenencia y de identidad es clave para pensar prácticas transformadoras y emancipadoras, dónde podamos encontrar espacios que nos permitan articular distintas formas de ser y estar en el mundo.

Gráfico 3
Ensayo en UNLP



Cuando lxs niñxs están dispuestos

La llegada de lxs niñxs a la orquesta es voluntaria y su disposición se expresa al ser motivados por eventos en las escuelas o los centros barriales a partir de ensayos abiertos. Desde la perspectiva antropológica, varios autores plantean la producción de conocimiento en diálogo con niños y niñas, en tanto subrayan su capacidad de agencia y afirman que las representaciones de infancia son diferentes en cada contexto histórico, geográfico y social (Milstein *et al.*, 2011; Szulc *et al.,* 2009; Moscoso, 2009; Milstein, 2006). En esta línea teórico-metodológica coincidimos con Andrea Szulc (2015) que conceptualiza a la niñez como «construcción histórico-cultural», y a lxs niñxs como «agentes sociales», como «sujetos condicionados por el mundo social y cultural en el que viven, a la vez que despliegan sus propias estrategias e interpretaciones acerca del mismo». En nuestro trabajo partimos de la convicción de que ellxs son partícipes activxs en los procesos de producción y reproducción cultural por lo que sus puntos de vista y la forma en que los niñxs, jóvenes y sus familias participan de la Orquesta Escuela son ejes primordiales a considerar. Empezamos a trabajar en la orquesta en octubre de 2018 acompañando la propuesta educativa y formativa, observando las interacciones sociales que expresaban lxs niñxs y jóvenes en la orquesta para lograr comprender y eventualmente explicar las transformaciones en las dinámicas vinculares. La posibilidad de observar etnográficamente (Guber, 2001) los distintos modos de interacción entre ellxs, con los profesores y demás integrantes de la propuesta Orquesta Escuela nos posibilitaron generar propuestas de talleres y distintas actividades que sirvieron para crear y fortalecer lazos socioafectivos con el grupo de la orquesta, tanto con alumnxs como con profesores, coordinadorxs, familias, etc. En el caso de lxs alumnxs, sus relatos en primera persona, se han vuelto altamente significativos y han enriquecido la experiencia del trabajo de campo. Cada unx de ellxs encarnan historias de vida particulares, con desiguales maneras de participación en los procesos socioeconómicos y culturales, con distintas experiencias de sentir, de ser, estar y participar. El relevamiento de las prácticas y representaciones que niñxs y jóvenes realizan en este contexto, lo cual incluye no solo el accionar institucional y de los adultos, sino también los modos en que ellxs experimentan y expresan las realidades en que viven, los modos en que usan y representan el «hacer orquesta»,[11] y el papel que juegan tales prácticas y representaciones en la configuración de sus otras experiencias cotidianas, nos permite indagar en las distintas formas en que ellxs y sus familias experimentan la participación en la orquesta escuela. Nuestro posiciona-

11 «Hacer orquesta» es una frase que hemos escuchado decir a los profesores y coordinadores de la Orquesta Escuela en la UNLP. Con ello refuerzan la idea de que para tocar en la orquesta hay que hacer, poner en acción y comunicación, mediante distintas prácticas individuales y colectivas el ejercicio de hacer música.

miento de horizontalidad en las entrevistas nos predispone a preguntar y ser interpelado para responder, a generar diálogos interculturales que desmitifican supuestos saberes académicos, o formales jerarquías meritocráticas y revalorizar los saberes de las familias producto de las prácticas cotidianas del mundo agrícola. Estos espacios nos conmueven profundamente y habilitan *sentipensar* nuestra tarea como adultos en colectivo con lxs niñxs y adultos de las comunidades barriales.

Encontrarnos para ser – conocer – compartir

Con el objetivo de contribuir desde la expresión/emoción (corporeidades, sonoridades, tallados, narrativas) a fortalecer y recrear los espacios interpersonales, escolares y barriales, para la comunicación intercultural entretejiendo historias familiares y barriales de los niñxs que integran la Orquesta Escuela en la UNLP y de quienes compartimos este espacio se realizaron diversas acciones: conversaciones con las direcciones de las escuelas, el taller sonidos del carnaval, el taller libros que muerden, vista al excentro clandestino de detención Pozo de Arana, visita a museos, entrevistas, encuentro final de recreación con las familias. De todas esas actividades seleccionamos para desarrollar en este trabajo la aproximación a los barrios, el taller del carnaval y las visitas a los museos porque apuntan a reflexionar y pensar nuestra tarea desde la apropiación creativa propia de lxs niñxs y escudriñar en los espacios donde se exponen los productos definidos como artísticos.

Nuestra aproximación a los barrios la iniciamos en las escuelas, ellas sintetizan las historias locales, la vida cotidiana de lxs niñxs y sus familias, allí se conjugan alegrías y pesares, motivaciones patrióticas y ciudadanas, sanitarias, cooperativas y recreativas todo ello tamizado por la apertura o ceguera del plantel docente fundamentalmente de quien ejerce la dirección del establecimiento. Las conversaciones con la directora de la Escuela N.° 59 de Villa Alba y con la directora de la Escuela N.° 46 de Arana posibilitaron la presentación del proyecto Sonidos, Disonancias, Silencios a las comunidades educativas; al mismo tiempo que nos abrieron la puerta a la historia de cada escuela, a sus condiciones de trabajo, a la dinámica sociocultural de las poblaciones barriales marcándonos de forma clara y contundente los conflictos que enfrentan y haciendo hincapié en la necesidad de trabajar las relaciones entre lxs niñxs y la Educación Sexual Integral. Datos todos ellos más que significativos para orientar no solo el trabajo a desarrollar en esas instituciones, sino también para nuestro proyecto. A partir de ese primer abanico de situaciones conflictivas y hasta traumáticas que se viven al interior de las escuelas avanzamos a una lectura en clave de barrial y de historia(s) locales que dan cuenta de las tensiones que implican los procesos migratorios y asentamientos transitorios por estaciones según las ofertas de trabajos en estos casos en las quintas del cordón frutihortícola.

Comenzar el año con la asistencia a los ensayos generales implicó un primer encuentro con lxs niñxs, donde propusimos dialogar sobre *los sonidos del carnaval.* Esa semana anterior habían sido las fiestas carnavaleras en algunos barrios de la ciudad lo que habilitaba el diálogo. Lxs niñxs comentaron sus participaciones tocando el redoblante, integrando alguna murga o simplemente jugando con espuma. Explicaron que en carnaval se usan antifaces o máscaras se canta y se baila; vimos juntos dos documentales[12] cortos. Luego del intercambio de ideas, sensaciones en torno al carnaval; invitamos a fijarnos en un objeto que aparecía en los videos y que de algún modo expresaba esos tiempos de algarabía, anonimato, desatinos que implicaba el carnaval: las máscaras, los disfraces y antifaces. Organizados en pequeños grupos, los niñxs ornamentaron antifaces empleando diferentes elementos que les proporcionamos tales como lanas, crayones, cartulinas, lentejuelas, brillantinas, etc. Esta actividad inicial nos posibilitó realizar un primer diagnóstico del grupo: observamos la dificultad para formar grupos integrados por niñxs de ambos barrios, «con ellos no», «no quieren trabajar con nosotros», «quiero sentarme con mi amigo», fueron algunos de los dichos con que justificaron sus decisiones. Ante la invitación a colocarse los antifaces algunos acceden y otros se resisten. Iniciado el ensayo con los instrumentos de cuerda, algunos afinados y listos, otros en el proceso de preparación por parte del personal especializado logramos observar y registrar el disciplinamiento que la directora de la orquesta y los docentes requieren para el desarrollo de la clase: se reitera insistentemente la postura, la colocación del instrumento y de los dedos, como también el silencio y el lugar en que cada uno debe sentarse, la ubicación del atril y la concentración a lo que se piden desde el frente, requerimientos que en general son cumplidos por lxs niñxs aunque algunos hacen comentarios por lo bajo.

Este primer acercamiento de observación y registro nos posibilitó reflexionar por un lado en ¿por qué algunos no se eligen?, ¿por qué se hacen bromas «pesadas»?, ¿por qué marcan fronteras entre unxs y otrxs en relación con la pertenencia barrial?, ¿cómo problematizar la relación con los docentes?, ¿y con el aprendizaje de los instrumentos?, ¿qué música los identifica?, ¿qué lugar le darán al canto? Por otro lado, nos preguntamos sobre la concepción de autoridad que opera en la situación de enseñanza-aprendizaje, dado que la única autoridad reconocida por lxs niñxs es la directora de la orquesta, con quien pasan la mayor parte del tiempo cuando concurren a los ensayos; cuál será el espacio de los docentes de cada uno de los instrumentos.

12 Documentales de Canal Encuentro «Las Reinas del Carnaval» (Corrientes) y «El Carnaval del Noroeste Argentino». Ambos dan cuenta de eventos populares con mucho clima festivo propio del carnaval con las características singulares para cada una de las regiones; en Corrientes reconocida por sus carrozas y el desfile de las comparsas con sus reinas en torno a un tema particular; en el Noroeste por el ritual de desentierro del diablo.

Cada uno de esos interrogantes se anudaron en un camino que decidimos trazar a fin de articular encuentros entre pares y de estos con los docentes y con los grupos familiares, en espacios neutrales a la tarea formal de «hacer orquesta», que posibiliten conocerse, dialogar, compartir sumergirse en otras realidades que impliquen extrañamientos y acercamientos, que pongan en juego relaciones interculturales. Así fue que organizamos visitas y recorridos por sitios de memoria, museos, encuentros en los que el intercambio con los niñxs se aleje del tiempo de ensayo, generando un tiempo otro en el que podamos observar, conversar, registrar otros vínculos entre todxs quienes formamos parte del proyecto. A pesar de que vivimos una época en que los museos han vuelto a adquirir protagonismo, la concurrencia a estos establecimientos no es una práctica habitual de lxs niñxs de los barrios, así que organizamos una visita al Archivo Oral de Arte Latinoamericano, Centro de Arte de la Universidad de La Plata y al Museo Provincial de Bellas Artes.

El recorrido por la muestra Escuela Serena expuesta en Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata,[13] nos aproxima a la experiencia de Olga Cossettini (1898-1987) maestra y pedagoga argentina que llevó adelante una experiencia denominada Escuela Serena, en la ciudad de Rosario entre los años 1930-1940, convirtiendo a los niños en protagonistas del aprendizaje, con el objetivo de «refundar una pedagogía basada en la relación entre educación y vida dando lugar a lo procesual, lo espontáneo, lo imperfecto y la alegría», abogando por «un espacio en el que los pupitres y los manuales pierden su lugar en favor de un aula que es a la vez taller y laboratorio. Así, la escuela pierde sus límites tradicionales para integrarse a sus entornos más cercanos y promover la experiencia directa y la producción colectiva», tal como se afirma en el texto que acompaña la muestra. En la exposición se trabajó con documentos procedentes del Archivo Pedagógico Cossettini del Instituto IRICE-CONICET (Rosario).[14] La curaduría de la muestra estuvo a cargo de Claudia del Río y Marina Di Caro, historiadoras del arte y docentes investigadores de la Universidad Nacional de las Artes, quienes proyectaron actividades pedagógicas y diseñaron un entorno para esta experiencia que cruza el arte y la educación.

La muestra hace foco en la biografía e ideas pedagógicas de Olga y Leticia Cossettini quienes salían a la calle con funciones de teatro, títeres, danzas y exposiciones a las que denominaron Misiones Infantiles de Divulgación Cultural. Personalidades

---

13 La exposición Escuela Serena formaba parte del Programa Escuelas en el Centro, iniciativa que propone recorridos participativos por las exposiciones que se realizan en este espacio de arte, destinada a todos los niveles educativos de colegios de la ciudad y la región. https://unlp.edu.ar/arte/recorridos-participativos-para-escuelas-en-el-centro-de-arte-de-la-unlp-16227

14 Colección de documentos que resguarda la trayectoria docente de Olga y Leticia Cossettini, quienes junto a un grupo de maestras crean un proyecto educativo innovador en la Escuela Dr. Gabriel Carrasco, de Rosario.

tales como Javier Villafañe, Gabriela Mistral, Margarita Xirgú, Ernesto Sabato, Juan Ramón Jiménez compartieron jornadas de trabajo con los niños (CONICET: Archivo pedagógico Cossettini).

> El maestro sabe, sin embargo, que el niño es un ser creador, lo ha comprobado en miles de casos diariamente, en cada momento en sus alumnos, en cada minuto del día, cuando escribe algo independiente del tema impuesto; cuando dibuja en libertad, cuando modela, cuando construye, cuando habla. Lo ha comprobado y lo ha sepultado, porque hay detrás del maestro, la fuerza, ciega también, del superior que le impone la muerte del «yo original», del «yo» espontáneo, del «yo» creador de todo niño… (Cossettini, 1940, p. 195)

Los cuadernos expuestos en la muestra sorprendieron a los niñxs y a cada uno de nosotrxs por sus dibujos, el trazo y los colores, que ejemplifican la frase de Olga Cossettini: «Que la emoción no se escape y pueda estamparse enterita en el cuaderno».[15] Al mismo tiempo la muestra ofrecía un espacio para que los niñxs dibujen con lápices de colores y un lugar con almohadones de diversos colores y formas para que cada quien se sentara y jugara como mejor le pareciera.

La otra visita se hizo a la Muestra Temporal del Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti, titulada «Transmutación» de Tito Kahbie, quien concibe «la disciplina como piel de la vida, arquitectura del cuerpo y del espacio. Su carrera, como diseñador de moda y gestor cultural de tribus urbanas de surf y skate, conjuga una propuesta de color y aventura». Fue una visita interactiva y guiada con mucha amabilidad y disposición a responder preguntas. Lxs niños fueron conminados a sentarse en el piso para escuchar las explicaciones si bien algunos estaban con sus celulares, otros comiendo a escondidas, la gran mayoría aceptó con entusiasmo la invitación a dibujar con sellos, las estampas logradas pudieron llevarlas de recuerdo.

Al finalizar el recorrido algunos niños se detienen en la vidriera del Museo que se encuentra al costado de la puerta de entrada y es posible observar desde la vereda. En ese espacio vidriera se expone «Bendita Eva–Fuego Sagrado», de Yavè Seydarg. Espacio multidimensional que en este caso, tal como se expresa en la página del museo, implica reconocer a Eva, la mujer que «con su rebeldía enfrentó las injusticias del pueblo trabajador», en un altar, teniendo en cuenta que los mismos son lugares consagrados donde se venera y ofrenda a antepasados. Eva[16] única, como una obra de

15 Muchos de esos cuadernos pueden verse en http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Itinerarios/1_Ni%C3%B1os%20expresivos

16 María Eva Duarte, conocida como Eva Perón, esposa de Juan Domingo Perón, fue presidenta del Partido Peronista Femenino, de la Fundación Eva Perón, impulsó el voto femenino, reconocida por su lucha por los derechos sociales, y declarada en 1952 Jefa espiritual de la Nación.

arte». Algunos de los niñxs la reconocen y comentan que conocen a esa señora porque sus abuelxs tienen una imagen en sus casas.

Si bien ambas muestras intentan superar el estatismo que caracteriza a muchos museos con la implementación de algún tipo de participación/intervención de los visitantes siempre se prioriza la explicación de la guía, sin prever un diálogo que recupere sus voces, inquietudes, desafíos, indiferencia por parte de quienes se acercan a la puesta artística. Las visitas descritas nos interpelan desde la modalidad de los discursos asumidos por los museos que de algún modo vuelven a colocar fronteras, exclusiones con las experiencias de los niñxs y se asemejan, en ese sentido, a la organización, forma, colocación de las manos en los instrumentos. El desafío para estas instituciones es buscar estrategias que dejen de profundizar las brechas culturales y para nuestro proyecto continuar enlazando, lubricando, generando instancias que apunten a «hacer orquesta» desde la interculturalidad.

Cerramos para continuar…

La heterogeneidad de la población infantil y sus grupos domésticos configura a la orquesta como un entramado complejo de prácticas, sentidos, afectos. Un locus donde tensiones, contradicciones y significados diversos se entrelazan para darle su singularidad. Las actividades desarrolladas posibilitaron describir y caracterizar la intrincada trama de relaciones sociales adversas entre los barrios a que pertenecen los niñxs y comenzar a construir herramientas mediadoras, que apunten al fortalecimiento de lazos comunicacionales y relaciones interculturales que admitan el intercambio de saberes, la interacción respetuosa, el enriquecimiento mutuo, la apertura dialógica.

Tal como expresan las familias, la Orquesta es «importante» porque ofrece a sus hijxs un saber que quizás les posibilite desligarse del trabajo de la tierra, considerado como un «trabajo menor», ligado al analfabetismo y la sumisión, y les abra «futuro» a otras alternativas de búsquedas y posibilidades.

Referencias bibliográficas

Avenburg, K., Cibea, A., & Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *En Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 13-57.

Cossettini, O. (1940). *El niño y su expresión.* Ministerio de Instrucción Pública y Fomento. Santa Fe. https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/el_ni__o__y_su_expresion.pdf

García Canclini, N. (1999). El consumo cultural una propuesta teórica. En G. Sunkel (coord.), *El consumo cultural en América Latina.* CLACSO

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Editorial Norma.

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. En *AVÁ*, Revista de Antropología, 9, 49-59 Universidad Nacional de Misiones.

Milstein, D., Ángeles, C., Whitney, M. D., Guerrero, A. L., & Higgins, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos.* Ides – Miño y Dávila.

Moscoso, M. F. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos, 24*(8) p. ç. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos.

Museo Provincial de Bellas Artes. «Bendita Eva. Fuego Sagrado». Yave Seydarg. Mayo de 2019. https://www.facebook.com/pg/MuseoProvincialBellasArtesEmilioPettoruti/posts/?ref=page_internal

Museo Provincial de Bellas Artes. «Transmutación» de Tito Khabie. Junio de 2019. https://www.gba.gob.ar/museopettoruti/muestras/sala_temporal_%E2%80%9Ctransmutaci%C3%B3n%E2%80%9D_de_tito_khabie

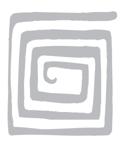
Segura, R. (2012). La trama relacional de la Ciudad de La Plata. La figuración «establecidos outsiders» revisitada. En: *Publicar*. 9(10).

___. (2014). El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas, *desiguALdades*.net Working Paper Series 65, Berlin: desiguALdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America. https://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/65-WP-Segura-Online.pdf

Szulc, A., Hecht, A., Hernández, M. C., Leavy, et. al. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. una mirada desde la antropología.* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. http://cdsa.aacademica.org/000-062/1789.pdf

Szulc, A. (2015). La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión. Editorial Biblos.

Talellis, V. G., Martínez, E. A., Avenburg, K., & Cibea, A. (2019). Investigación y gestión cultural: diseñando articulaciones. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (71), 93-105. https://doi.org/10.18682/cdc.vi71.1069



La geografía sagrada, una propuesta otra para aprender el territorio

Yenyfer Juliana Flórez Albino[1]

El sueño de la geografía con raíces ancestrales

En Colombia la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto escolar vincula los saberes de diferentes disciplinas, en muchas ocasiones de forma transversal, dejando de lado inconscientemente la importancia del conocimiento espacial y la reflexión sobre nuestra relación con el territorio (Pérez. J. y Páez. D, s. f.). Esto ha generado que el desarrollo de los contenidos y la enseñanza de la geografía se enfoque en la mirada homogénea del espacio físico, desconociendo la construcción simbólica e histórica de los territorios para las personas que lo habitan.

Ancestralmente las comunidades latinoamericanas «necesitaban conocer el territorio que habitaban, delimitarlo, poseerlo y defenderlo. Tenían que orientarse, conocer el entorno, saber dónde estaban los recursos que necesitaban para su existencia y el camino para llegar a ellos» (Mendoza, s. f.), es por ello por lo que diseñaron herramientas que les permitiera conocer, comprender y enseñar el espacio habitado. Por medio de cartografías presentadas en el arte rupestre e incluso el tejido, además de los relatos orales, representaban y narraban el territorio sentido, vivido y percibido, trasmitiendo por generaciones el conocimiento y la memoria de la comunidad.

Con la llegada de la cultura occidental las formas de presentar y transmitir lo vivido en el territorio cambió, y ese cambio es evidente en la enseñanza de la geografía en la escuela de clase. Ya no es usual presentar el relieve a partir de una pintura o de un tejido, sino por el contrario se aprende el relieve de forma memorística y el espacio a partir de su toponimia, lo cual ha sido el motivo para desarrollar una investigación que permita comprender cómo incide la enseñanza de la geografía sagrada del territorio mhuyqa de Engativá, a partir de estrategias y herramientas alternativas, que permitan la formación de un sujeto sensible al territorio, que reconoce la sacralidad de este.

Esta propuesta investigativa se encuentra en curso, en el colegio FERVAN, en la localidad de Engativá en Bogotá, Colombia, con los estudiantes de grado sépti-

1 Docente del colegio FERVAN, en Bogotá, Colombia. Email: yenyfer.24j@gmail.com. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia, docente del colegio FERVAN, en Bogotá, Colombia. Maestrante en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

mo, quienes aportarán en la identificación y ubicación de los lugares de pagamento mhuysqa en la localidad, narraciones relacionadas con el territorio, las representaciones artísticas, entre otros. El propósito es llevarlos al aula de clase a partir de las *pedagogías insumisas*, como un acto de resistencia y rebeldía ante la enseñanza usual de la geografía memorística y academicista. Como una forma de «generar saberes que pueden ser la base para la construcción de otras miradas, otros lenguajes, otras lógicas de pensamiento, *otras escrituras, en síntesis, otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza*» (Gómez, 2015, p. 15), que en este caso se materializa en la consolidación de saberes otros en el aula de clase a partir de la concepción ancestral y sensible hacia al territorio.

En el presente documento esbozaré el estado inicial de este proceso investigativo, que desarrollo como trabajo de grado en la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia. En primer lugar, se presenta la reflexión sobre cómo surge esta propuesta para enseñar la geografía de forma alternativa; cuáles son los antecedentes de la enseñanza de la geografía escolar en Colombia y los aportes latinoamericanos en la consolidación del campo emergente de la geografía sagrada; por otro lado, se muestra el diseño metodológico que está enmarcado en la investigación-acción educativa, que invita a la interacción de la teoría y la práctica «con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación» (Restrepo, 2004, p. 1).

Por último, se presentan los resultados esperados, que buscan impactar en la concepción usual de la enseñanza de la geografía, en tiempos de enseñanza en casa, por causa de la COVID-19, a partir de una alternativa que reconoce la memoria e historia del territorio ancestral de Engativá enmarcada en la cosmovisión mhuysqa.

De la enseñanza usual de la geografía a la geografía sagrada

La enseñanza de la geografía escolar, en el marco de las Ciencias Sociales en Colombia por décadas se ha visto relegada a un estudio descriptivo del espacio en relación con la historia, la cultura, etc.; haciendo que el objeto de estudio se desdibuje y pierda importancia, hasta llegar al punto de desaparecer de los programas educativos (Mendoza, s. f.). Esta perspectiva ha generado una esterilidad del conocimiento (Flórez y Madrid, 1998), ya que el espacio, objeto de estudio de la geografía, se aprende como un agente estático, inmóvil, sin mayores cambios en la historia, e incluso sin mayor incidencia en el transcurso de la misma (Córdoba, 2006). En contraposición la enseñanza de la historia y la memoria se presentan como agentes dinámicos en la humanidad, cambiantes e incidentes en nuestra identidad.

El colegio FERVAN no es la excepción, ya que la enseñanza de la geografía, si bien no ha desaparecido, se limita, en su gran mayoría, a conocimientos descriptivos sobre la geografía física; ante esta situación Delgado (1989) propone:

> El paso de una enseñanza informativa a una formativa, que busque la conceptualización como objetivo prioritario, (…) que el conocimiento de la geografía sea un conjunto de conceptos útiles para el análisis de las relaciones espaciales, y no una simple lista de accidentes, productos y topónimos.

La enseñanza formativa de la geografía permite reconocer los conocimientos previos y propios en relación con lo aprendido, permitiendo significar la memoria familiar y colectiva de los estudiantes en un territorio que refleja la cosmovisión mhuysqa, entendiendo que «cada sociedad y cultura adapta los lugares y los paisajes a su cosmovisión» (Semana.com, 2016).

Para este caso el territorio de Engativá será abordado a partir de la cosmovisión mhuysqa y la geografía sagrada de los lugares de pagamento allí ubicados, permitiendo ver de forma holística el espacio geográfico y las interrelaciones humanas y espirituales que convergen en el territorio. Se deja de lado la fragmentación del saber y el intento de explicar las situaciones a partir del método científico y racional, al tomar una mirada propia del espacio, transformando la enseñanza de la geografía e incluso re-pensando el sentido usual que se le ha dado en el aula de clase. En este sentido, retomo las palabras de Maldonado (2017), al citar a Bautista 2013, quien reflexiona sobre el sentido y significado de la geografía, más allá de lo colonial y occidental, y profundizando en las raíces tejidas por los pueblos ancestrales:

> Por geografía se entiende la descripción de la tierra, al buscar el concepto en nuestras lenguas maternas no encontramos su traducción, por lo que concluimos que desde el pensamiento de los pueblos originarios la tierra no se describe, sino que tiene una explicación profunda y sagrada. Por tanto, está relacionada con las deidades, los rituales y la religiosidad propia de cada cultura. (p. 6)

Si bien la *geografía sagrada* está tomando fuerza, es un campo emergente poco explorado en el ámbito educativo, ya que se ha enfocado en el análisis de los asentamientos indígenas y no en la aplicación de los conocimientos ancestrales territoriales en la escuela; convirtiéndose en un reto para pensar la vinculación de estos saberes en las escuelas urbanas, de las que participan estudiantes que son fruto del mestizaje e incluso de la herencia ancestral, en relación con el territorio y la cosmovisión.

En la actualidad, la enseñanza de la geografía sagrada se está implementado en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México, en el programa de docentes indígenas en formación y la Universidad Federal del Amazonas en Manaos, Brasil, en la Licenciatura Indígena en Políticas Educativas y Desarrollo Sostenible. De

nivel general la geografía sagrada se está aplicando en espacios de formación superior, liderado por comunidades indígenas, por lo que se presentarán las propuestas que en estos centros educativos se están realizando, además de los estudios de la geografía sagrada que desde la disciplina y topografía, ha buscado reconstruir, en algunos casos, *re-memorar* y reconocer los espacios sagrados en Latinoamérica.

La profesora Bautista en la Escuela Normal ENBIO en Oaxaca, México, diseñó el currículo de Geografía en torno a la recuperación de la memoria y la etnoterritorialidad, que se refiere a los grupos etnolingüísticos relacionados con el territorio (Barabas, 2008); trabajando la cartografía simbólica, las toponimias, los calendarios comunitarios y demás actividades enfocadas en la elaboración de libros de texto para niños (Maldonado, 2017).

En México, la toponimia azteca es reflejo de entidades anímicas que pueden ser nawal[2], a quienes se les realizan rituales, ofrendas y sacrificios. Estos territorios son organizados en relación con el cosmos, los puntos cardinales, la naturaleza y la comunidad; permitiendo así identificar los lugares sagrados a partir de la ubicación y los rituales que allí se dan. Lo cual se condensa en las narraciones orales y escritas sobre los mitos fundacionales que buscan explicar los fenómenos presentes en el territorio, constituyendo la *geografía sagrada* desde el ámbito espacial y simbólico; «al identificar centros, fronteras y redes allí donde los santuarios, los mitos y rituales nos los señalan, podemos trazar mapas de la geografía simbólica de los etnoterritorios» (Barabas, 2008, p. 136).

Por otro lado, en la Universidad Federal del Amazonas, la profesora Ivani Faria lidera el grupo de investigación Dabucuri, que retoma el nombre de la ceremonia celebrada por las comunidades indígenas de la región del Alto Río Negro en el Amazonas. Este programa hace énfasis en la investigación participante que valoriza el conocimiento, identidad y territorio a partir de los saberes propios; a partir del diálogo e indagación de las problemáticas que tienen las comunidades indígenas a las que pertenecen los estudiantes, con el propósito de, durante el proceso de formación, consolidar de forma colectiva una propuesta, que responda a las necesidades de la comunidad, a partir del respeto y el reconocimiento del otro; estas problemáticas son abordadas a partir de estrategias pedagógicas y metodológicas como el Cartograma participante, en el que los estudiantes localizan en el territorio los espacios que para ellos y su comunidad son importantes (CLACSO TV, 2019).

También se reconoce otros aportes latinoamericanos en relación con la geografía sagrada, enfocados en el reconocimiento y visibilización del territorio ancestral, que sin bien no han sido puestos en marcha en la escuela, son aportes a la consolida-

2 «Condición sagrada relacionada con las deidades de la religión maya, implica que seres humanos se pueden convertir en animales» (Mosquera, 2017, p. 146).

ción de la geografía sagrada ancestral: En el centro de Sur-América, en Perú las ciudades incas o llactas como lo presenta Guzmán (2012) citando a Regalado (2000), eran organizadas «en el tiempo remoto del origen por las divinidades y su mantenimiento dependía de rituales» (p. 36); teniendo en cuenta el accidentado relieve, la erosión y el acceso a los recursos. Estas construcciones tienen una estructura figurativa en los que los canales, las calles, y demás eran construidas en determinados lugares para reforzar estas formas; varias de ellas están orientadas hacia los apus (montañas sagradas) directos o intermedios; por ello «Las *llactas* incas son el resultado de la comprensión del territorio, la expresión física del respeto al universo andino» (Guzmán, 2012, p. 39). En este sentido, el territorio inca es entendido como el «espacio de inscripción de una cultura, en el que la sacralidad se hace presente permitiendo que las deidades se comuniquen con la comunidad por medio de las wakas, como representación de la sacralidad (Geografía sagrada en el Valle Central, s. f.).

Al sur de América, en Chile y Argentina los mapuches han vinculado la sacralidad del territorio con la cordillera de los Andes por su diversidad ecosistémica y frontera del territorio; además del punto cardinal este o *puel*, como lugar benefactor y por donde sale el sol; por ello el espacio comunitario y doméstico era organizado según estos factores: «la construcción de las ruka o casas (…) se hacía respetando cuidadosamente la relación con las estructuras del cosmos y del espacio, de ahí que la entrada de las ruka se hiciera mirando hacia el oriente» (Bello, 2014, p. 24). De igual forma se resalta la organización no euclidiana del espacio y su ritualización, en la que los objetos que lo componen son también dotados de representaciones simbólicas, permitiendo su dinamismo; como es el caso de las rocas de algunos senderos que son conservados (Bello, 2014, p. 24).

La Confederación Mapuche Neuquina ha estado desarrollando colectiva y comunitariamente lo que denominan el *mapeo cultural participativo*, como una forma de elaborar otras cartografías, diferentes a las que los españoles en la época colonial realizaron y a las que el Gobierno aún continúa haciendo de manera hegemónica sin la participación de la comunidad. «La técnica consiste en plasmar cartográficamente la memoria oral para mostrar la ancestralidad de la ocupación territorial tanto en lo material como en lo simbólico o cultural» (Díaz, 2015, p. 119). Todo esto con el fin de consolidar herramientas que les permitan exigir su derecho al territorio que ancestralmente ha ocupado y que ha sido invisibilizado en los mapas oficiales, con lo que ellos han llamado los «contramapas» que se elaboran desde hace más de veinte años y que les han permitido el fortalecimiento de la identidad y pervivencia de la comunidad.

En el centro de Colombia, al norte de Sur-América, también se ha revivido la geografía sagrada mhuysqa enfocada en la organización territorial de los cacicazgos y la ubicación de los lugares sagrados en la ciudad de Bogotá, el departamento de Boyacá, Cundinamarca y Santander, tomando como referentes las crónicas coloniales, las na-

rraciones míticas y los asentamientos humanos, coloniales y actuales, permitiendo que el pasado sea espacializado y no se defina únicamente por la temporalidad; referente a ello se desarrolló un proceso pedagógico en el humedal Chiguasuque de la localidad de Bosa en el proyecto «Reverdesernos», en el que a partir de los sentidos, la oralidad, los instrumentos musicales, la siembra y el tejido se abordó la concepción mhuysqa del origen del universo y la relación de los cuerpos celestes con los seres humanos, entendiendo que ambos forman parte de un mismo tejido y por lo tanto deben estar en equilibrio (Martínez, 2017). A partir de esta proceso la maestra Martha Mariño, en el colegio Porfirio Barba Jacob desarrolló un proceso de investigación-acción participativa que buscó vincular los conocimientos sobre astronomía con la comunidad mhuysqa, a partir del semillero Porfinautas, vinculando a los padres de familia a partir «de encuentros periódicos en "mambeo", (y) círculo de palabra» (2016, p. 10) y a los estudiantes de los ciclos 2, 3 y 4 en las tres fases de la investigación: Indagación de saberes, compartir y tejido de saberes, y socialización de la experiencia ReverdeSerNos.

También en Bogotá durante el año 2018 se desarrolló un proceso de investigación relacionado con la perspectiva astronómica de la comunidad mhuysqa, en el IED La Estancia San Isidro Labrador en la localidad de Ciudad Bolívar, enfocado en la enseñanza de la cultura mhuysqa en relación con el ordenamiento urbano actual de la ciudad de Bogotá y los conocimientos astrológicos de la comunidad (Laguna, 2019).

A nivel disciplinar el estudio de la geografía sagrada mhuysqa se ha enfocado en el reconocimiento del territorio y los espacios de culto, entre los que se destacan la reconstrucción del resguardo de Fonquetá en Chía, Cundinamarca, a partir de las huellas naturales y culturales que permiten vincular el pasado con el espacio (Sicard, 2017). La resignificación del Cerro de las Tres Viejas y la laguna de Guatavita, en Sesquilé, Cundinamarca, como un ejercicio de acercamiento al sentido originario de las mismas e incluso construyendo espacios de culto que están relacionados con las narraciones míticas y el cosmos. Este es el caso del observatorio astronómico en la vereda Boitiva en este mismo municipio, en donde se estudian los solsticios y equinoccios a partir de la cosmovisión ancestral (Delgado, 2017). Todos estos esfuerzos tienen como propósito en común la «verificación de una historia que la historia oficial no ha escrito» (Fernández, 2017).

Luego de realizar este esbozo sobre los antecedes de la investigación, es de rescatar que no he identificado proyectos de investigación similares en la localidad de Engativá, por lo que se propone revivir los caminos que como comunidad indígena mhuysqa algún día se dieron en este territorio, y propiciar el continuo florecimiento del sentido simbólico y espiritual de esta comunidad, esta vez desde el aula de clase, con los nuevos caminantes, a partir de una enseñanza diferente de la geografía que se basa en los saberes que la comunidad indígena consolidó en el territorio y en común-unidad.

Bosquejo de la enseñanza de la geografía sagrada en el colegio FERVAN

Los estudiantes de grado séptimo del colegio FERVAN, con los que se está desarrollando el proyecto de investigación, viven en la localidad de Engativá, y son hijos de la herencia multicultural y étnica de nuestro país. La mayoría de sus ancestros han sido migrantes internos, desplazándose por diferentes municipios hasta llegar a la capital del país, evidenciando legados indígenas y afros, que se reflejan en sus apellidos, su color de piel y su cartografía familiar; sin embargo, algunos de ellos desconocen la procedencia de estos, siendo el caso del estudiante Santiago Calderón Ubaque de séptimo grado, quien lleva por apellido el nombre de una de las lagunas ubicadas en el territorio mhuysqa, pero que desconoce el origen del mismo (Calderón, comunicación personal, 21 de mayo de 2019); lo cual me genera inquietud sobre por qué no se había indagado anteriormente y cuál es el papel de la escuela en la resignificación de la historia ancestral del individuo y la validación de estos saberes.

En relación con lo anterior me cuestiono sobre la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía y la formación de un sujeto sensible al territorio, que reconoce la sacralidad de este. Esta interrogante busca ser respondida a partir de metodología de la investigación-acción en educación y la etnografía escolar.

En el campo metodológico se tomarán los aportes de la investigación-acción educativa (en adelante IAE) que me permite como maestra elaborar el saber pedagógico e investigativo a partir de la reflexión cotidiana y la transformación de mi práctica como docente. En este sentido, recojo lo planteado por Stenhouse (1993), citado por Restrepo (2002), quien propone que el docente cumpla los roles de investigador, observador y maestro, lo cual debe estar relacionado con lo que el autor denomina como la «profesionalidad amplia» que consiste en el compromiso de sistematizar, estudiar, cuestionar y comprobar la teoría en el modo de enseñar.

De igual forma la IAE busca la enseñanza para la comprensión por medio de la reflexión constante de la enseñanza y el aprendizaje implementando métodos cualitativos que permitan identificar problemáticas pedagógicas que serán resueltas a partir de estrategias usadas por el maestro, las cuales serán evaluadas de forma constante y no como un producto final. Esto invita a la deconstrucción de la práctica para el análisis de los componentes teóricos, la reconstrucción de la práctica de forma alternativa y efectiva, y por último, la validación de la efectividad de la práctica, invitando a repensar nuevamente las practicas desde lo teórico, convirtiéndose así en un ciclo sucesivo (Restrepo, 2004).

La IAE se nutrirá también con la etnografía escolar, con el propósito de describir, interpretar y reflexionar sobre el proceso de investigación de manera holística y contextualizada; para este caso se observarán las dinámicas de los estudiantes con

el territorio de la localidad de Engativá, reflejados en las representaciones narrativas, cartográficas y simbólicas del mismo. En relación con lo anterior, Torres (1988) citado por Álvarez (2011) propone como propósito central de la etnografía escolar «descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas».

A partir de ello, y vinculando la IAE y la etnografía escolar he retomado las fases de investigación que propone Restrepo (2003), aplicadas en la Escuela de la Pedagogía de la Asociación de Colegios Privados de Antioquia: deconstrucción, reconstrucción y evaluación:

Escarbando el territorio

En esta primera fase que corresponde al proceso de deconstrucción del conocimiento se busca escarbar y ahondar en los conocimientos previos de los estudiantes y míos como maestra con el propósito de identificar lo que sabemos y aplicarlo con ejercicios cercanos y sentidos por los estudiantes a fin de «delinear la estructura de la práctica, sus vacíos y elementos de inefectividad, así como las teorías implícitas que la informan» (Restrepo, 2003, p. 94). Para ello se propone:

1. La elaboración de un taller en el que los estudiantes representen escrita y pictóricamente la forma en que han aprendido geografía durante su proceso escolar.
2. La elaboración de una «Cartografía de mi territorio» en la que los estudiantes elaborarán un mapa del lugar que habitan y representarán la ubicación de las coordenadas geográficas (norte, sur, oriente y occidente), ¿por dónde sale el sol y por dónde se oculta?, ¿cuáles son los lugares más importantes para mí? y ¿qué nombres le doy a los espacios que conforman mi territorio?

Cimentando el territorio

En esta segunda fase que corresponde al proceso de reconstrucción del conocimiento, se busca consolidar una práctica pedagógica innovadora a partir de la base de las prácticas exitosas y la transformación de las prácticas anquilosadas y usuales. Como una «reafirmación de lo bueno de la práctica anterior, complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes» (Restrepo, 2003, p. 96); a partir de ello se propone:

1. La elaboración de una cartografía colectiva digital en el que se ubiquen nuestros lugares de residencia en la localidad de Engativá y los lugares de pagamen-

to mhuysqa y su paisaje sonoro, a fin de vincular los sentidos en la representación cartográfica.

2. Taller sobre los sentidos y símbolos del territorio mhuysqa.

Mirada panorámica del territorio

En esta tercera fase que corresponde al proceso de evaluación del proceso de investigación se busca reflexionar sobre los pasos dados y las miradas puestas en el territorio. Se desarrollará una última cartografía a cargo de los estudiantes, en la que ubicarán los lugares que para ellos son más importantes de la localidad en relación con la cosmovisión y sacralidad mhuysqa. Esta fase también se proyecta como una mirada transversal y no final al proceso de investigación, por lo que está vinculada con entrevistas y análisis documental y fotográfico que permitan hacer una mirada panorámica al territorio que construyen simbólicamente los estudiantes en sus representaciones cartográficas, narrativas y pictóricas, además de su posicionamiento en el mismo.

Finalmente, se trabajará el diario de campo como una herramienta transversal a las tres fases de la investigación, como un ejercicio escritural que me permita reflexionar sobre el proceso y su proyección, el cual está acompañado de una observación participante «en las cuales el investigador está inmerso en las vidas cotidianas de la gente o por medio de entrevistas» (Govea *et al.*, 2011, p. 29). De igual forma se reflexionará sobre la teoría y la práctica relacionada con la enseñanza de la geografía, y la pertinencia de la geografía sagrada en el aula de clase, flexibilizando no solo la forma de enseñar y aprender, sino también la forma de relacionarse con el territorio, al *re-pensar*, vincular y crear conceptos que permitan entender esta relación.

A modo de conclusión

Como un proyecto da sus primeros pasos, se esperan múltiples y reflexivos resultados que permitan mostrar otras formas de aprender y enseñar: en primera medida se espera la construcción cartográfica colectiva del territorio de Engativá a partir de la cosmovisión mhuysqa reflejada en los lugares de pagamento y su simbología; invitando a los estudiantes a pensar y sentir el territorio a partir de las vivencias, los relatos, los sentidos y pasos.

De igual forma se busca aportar a las discusiones académicas, teóricas y pedagógicas en relación con la geografía y su enseñanza, a partir del campo emergente de la *geografía sagrada* en la educación, desde el tiempo y espacio que tiene en cuenta la cosmovisión propia de la comunidad mhuysqa; a partir de las pedagogías insumisas como una forma de desnaturalizar la mirada usual de la enseñanza de la geografía en

la institución en la que laboro, a fin de vincular conocimientos prácticos y ancestrales en y con el territorio.

Reconozco y retomo los aportes que desde Latinoamérica se han realizado a la consolidación de este campo emergente. Sin embargo, hago un llamado de atención a la escuela, esa escuela rural, urbana y pluridiversa, a retomar los conocimientos ancestrales y territoriales presentes en nuestros espacios, a fin de hacer sentido y vivido el paisaje que pinta nuestra mirada, el relieve que guía nuestros pasos y el territorio que construimos como comunidad. Como lo presenté anteriormente son mayores los aportes que se están realizando a nivel disciplinar en la geografía sagrada, pero su aplicación, difusión, discusión y socialización en la escuela se ha limitado a talleres, actividades esporádicas y no institucionalizadas.

Si bien, este proceso de investigación puede quedarse en una actividad temporal y limitada en un espacio escolar, se pretende contribuir a la apertura de puertas y ventanas que permitan el ingreso de otras miradas de la geografía a esta casa llamada escuela, que se ha mantenido hermética en este campo del conocimiento. Espero que esto incentive también a otros maestros a cuestionarse por el espacio y territorio que enseñan en sus aulas de clases.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C., (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estúdios Pedagógicos XXXVII, (2)*. 267-279. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf

Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidades en las culturas indígenas de Oaxaca. *Antípoda*, (7), 119-139. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda7.2008.06

Bello, A. (2014). Cordillera, naturaleza y territorialidades simbólicas entre los mapuches del siglo XIX. *Scripta Philosophia Naturalis*, (6), 21-33. https://proyectoscio.ucv.es/wp-content/uploads/2015/03/02-bello.pdf

Calderón, U. (2019). Comunicación personal.

CLACSO TV. (28 de junio de 2019). *Metodologías alternativas participantes e a descolonização do saber.* [Archivo de Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=xNkqxlwTt2s&list=LL-WdEXGxifaBlvRPyQZP53g&index=4&t=644s

Córdoba, A. (2006). La geografía escolar en Colombia: Un balance: 1991-2005. *Folios*, (24), 83-104.

Delgado, M. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana De Educación*, (20), 102-109. https://doi.org/10.17227/01203916.5183

Díaz, R., Equipo intercultural/Confederación Mapuche Neuquina (2015). Memoria y proyección: El mapeo cultural participativo como herramienta de empoderamiento de las comunidades indígenas. En P. Medina (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 118-128). Editoriales Mexicanas Independientes.

Fernández, V. (2017). Memorias mhuysqas, ¿recuerdos, imaginación, tradición o reconstrucción? En M. Gómez y A. Reyes (editores), *Territorios y memorias culturales muiscas.* (193-216). Ediciones USTA.

Flórez, J. y Madrid, A. (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. Revista *Educación y cultura* (47), 23-28. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2047.pdf

Govea, R., Vera, G. y Vargas, A. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia, 17*(2). 26-39. Universidad del Zulia. https://www.redalyc.org/pdf/737/73719138003.pdf

Guzmán, C. (2012). *Ciudades incas. Llactas, apus y formas en la Geografía Sagrada.* Perú. https://www.researchgate.net/publication/335088481_Inca_cities_Llactas_Apus_and_forms_in_Sacred_Geography

Laguna, B. (2019). Astrología y Ciencias Sociales: La enseñanza de la cultura muisca en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10141/TE-23194.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maldonado, A. (2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14). http://www.revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/61895

Mariño, M. (2016). El territorio como principio educativo de las comunidades indígena: el caso de la comunidad muisca Gue Gata Thizhinzuqa y el semillero de astronomía «Porfinautas». Universidad Libre. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9732/TERRITORIO%20PRINCIPIO%20EDUCATIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza, M. (s. f.). Geografía: Enseñanza-Aprendizaje. Panorama general. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. https://www.sogeocol.edu.co/documentos/01pano.pdf

Mosquera, M. (2017). Usos y significados de la palabra nawal/nahual/nagual. *Estudios Interétnicos. 28*(23). https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/_userHome/158_stapffineh/IDEI_-_Ints._Revista_Estudios_Inter%C3%A9tnicos_No._28.pdf#page=132

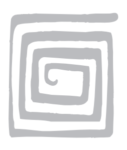
Restrepo, G. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*(1), 1-10. https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912898

___. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (6), 91-104. https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf

___. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores, 7*, 45-55. file:///C:/Users/ASUS%20PC/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_83400706.pdf

Semana.com (2016). ¿Por qué se debe enseñar geografía en los colegios? *Revista Semana*. https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-ensenar-geografia/492587

WACA. (s.f). *Geografía sagrada en el Valle Central.* Perú. http://www.waca.cl/pdf/PB/Geografa%20sagrada%20en%20el%20Valle%20Central.pdf



Pedagogía en espiral: seres, saberes y territorios en *re-existencia*

Leidy Daniela Alfonso Cárdenas[1]
Andrés Felipe Martínez Soriano[2]

Introducción

Pedagogía en espiral: Seres, saberes y territorios en *re-existencia* es una propuesta pedagógica e investigativa que busca reivindicar los saberes ancestrales en la escuela urbana como un camino que potencie la búsqueda de las raíces culturales y el convivir en nostredad hacia procesos de *re-existencia* cultural. Es desarrollada con los cursos Sexto B y Aceleración en la jornada mañana del Colegio Nueva Delhi, institución educativa ubicada en la localidad San Cristóbal al suroriente de Bogotá, Colombia.

Esta propuesta nos planteó retos permanentes en los ámbitos pedagógico, cultural y epistemológico, teniendo su base en reivindicar los saberes ancestrales como una sabiduría y conocimiento legítimo y vivo en la escuela urbana; escuela que desde su arqueología y en su cotidianidad se vivencia la reproducción relaciones coloniales generadoras de conflictos y rupturas hacia el ser, saber y poder.

El Colegio Nueva Delhi se ubica en un territorio de borde, un sector que históricamente ha sido receptor de población migrante del país, que configura social, económica y ambientalmente a los sujetos que allí habitan, en el borde entre lo rural y urbano.

Reivindicamos así las herramientas etnográficas en la pedagogía en espiral, desde nuestras raíces culturales en el término *chichuasuca*, como una aguja que va caminando el tejido, desde el rol de docentes-investigadores. La aguja se aventura a desentrañar las raíces de las montañas asfaltadas sacudiendo los lugares y las voces presentes en el colegio, tanto espacios de aprendizaje como los encuentros con el

1 Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. En el año 2018 realizó un intercambio académico a la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Actualmente es docente comunitaria en el Territorio Indígena San Andrés de Pisimbalá, Municipio de Inzá, Cauca. Su interés pedagógico e investigativo se enfoca en la educación propia e interculturalidad. Email: leidy.0014@gmail.com

2 Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Actualmente es apoyo en sistematización de la Asociación de Autoridades Indígenas Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama del municipio de Inzá, Cauca. Su interés pedagógico e investigativo se enfoca en la educación propia e interculturalidad. Email: andres_mart0.8@hotmail.com

otro. Es entonces la herramienta para acercarnos e ir aprendiendo de forma colectiva entre docentes-investigadores, docentes, estudiantes, territorio y memoria cultural.

Figura 1
Taller de música en la huerta escolar



Son los encuentros colectivos, los saberes ancestrales, las raíces culturales, el territorio y los múltiples otros, los elementos fundamentales de la pedagogía en espiral, con estos se logran sembrar caminos dentro de una escuela urbana hermética y heterónoma, germinando semillas de *re-existencia* cultural y expresiones para el convivir en nostredad.

Figura 2
Taller de música en la huerta escolar

Etnografía
Investigación acción Educativa
CHICHUASUCA
Docente-Investigador
Territorio de borde
Escuela Colonialidad Ser-saber-poder
TEJIMIENTO
Convivir en nos-tredad
Re-existencia cultural

De tal forma el texto está organizado a partir de las vivencias como docentes investigadores, a través de las cuales se teje, construye y reflexiona la propuesta pedagógico-investigativa.

Chichuasuca (la etnografía en la pedagogía en espiral)

Como elemento transversal consideramos que el ser docente implica tener un enfoque investigativo, pues la pedagogía e investigación son dos elementos inseparables. El docente investigador, en su ejercicio de construir una pedagogía acorde con las dinámicas territoriales a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, debe tener presente que la pedagogía no solo se construye para transformar una realidad o problemáticas sociales, sino también para cambiarse y reencontrarse consigo mismo. En otras palabras, el hacer pedagogía desde su epistemología, metodología, estrategias, etc., implica que esta recorra cada tejido, cada músculo y cada hueso del docente, que su ser y emoción se pongan en juego, en aventura.

Desde esta perspectiva, el origen de esta propuesta la enmarcamos en el reencuentro de los dos docentes investigadores, como espirales que después de ahondar en sí mismos se hilvanan y fortalecen; en el segundo semestre del 2018 se unen los propósitos en el marco de una propuesta pedagógica investigativa. Así los ejercicios personales de encuentro con la memoria, la identidad y la ancestralidad se transmutan en los hilos de los que emerge la construcción de la pedagogía en espiral.

Estas relaciones entre la pedagogía, la investigación, la identidad y ancestralidad de cada docente investigador se entretejen en el quehacer educativo pues este analiza continuamente su proyecto de vida personal y profesional consciente de sus limitaciones, fortalezas, carencias, miedos, ideales, incertidumbres y sueños, de manera que aprenda de sí mismo y oriente el aprendizaje de estudiantes de la misma forma (Campos Saborío, 2003, p. 41).

A partir de lo anterior, se sitúa a los docentes investigadores no como entes ajenos de sus puestas pedagógicas, ni como investigadores de laboratorio, por el contrario, se revitaliza el papel de los mismos desde su historia propia, su sentir y sus corazones como principios que *co-construyen* otras ideas, propósitos y posibilidades que, en este caso, se ponen en juego junto con estudiantes y docentes del Colegio Nueva Delhi. El papel de los docentes investigadores no es entrar a reproducir la figura del docente tradicional, siendo esta una de las grandes batallas de la escuela, tampoco es representar una relación jerárquica y unidireccional del conocimiento. Por esta razón, la propuesta de ir aprendiendo —*chichuasuca*— se gesta de forma colectiva entre seres, saberes y territorios, en la que la investigación, la pedagogía y el diálogo de saberes se conciben como una dimensión viva, histórica, familiar, actual, reconocida y reinventada por los sujetos históricos; estudiantes, docentes e investigadores.

El tejido como herramienta etnográfica

Teniendo claro la perspectiva del docente investigador y a su vez transformador de su realidad personal, social y educativa, perfilamos la propuesta investigativa y pedagógica desde el enfoque metodológico de la investigación-acción en educación (Elliot, 1990). En tanto

> … se asume la investigación-acción como un proceso —dinámico, interactivo—, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (Colmenares & Piñero, 2008, p. 104)

Este movimiento en espiral del proceso de la investigación-acción, representa para nosotros el movimiento de la aguja en el tejer la mochila, que permite enlazar hebras, acompaña y encamina sus hilos. Esto se manifiesta en un ejercicio dinámico regresivo y andante, que recuerda y retoma los aspectos pasados y presentes como elementos que aportan, aclaran y proyectan estrategias de transformación, con lo cual se continúa en el retomar, volver y seguir caminando la espiral de reflexión-acción.

Figura 3
Ciclos de la investigación acción de Kemmis (1989)

CICLO 1
Reflexionar
Planificar
Observar
Actuar
CICLO 2
Revisar el plan
Replantear el plan
(Comenzar nuevlo ciclo)
CICLO 3

Fuente: Latorre, A. (2005, p. 35)

En ese sentido, para esta propuesta se emplearon una serie de herramientas etnográficas (Restrepo, 2016) tales como los diarios de campo, la observación participante, entrevistas, bitácoras, fotografía y video, sin embargo, estas no se sitúan dentro de estructuras rígidas. Por su parte, dialogan con las diversas formas y expresiones del

territorio dando posibilidad a otros movimientos de la aguja, de allí también surgen herramientas como el diálogo de saberes y como eje central el tejido.

En relación con lo anterior, las herramientas etnográficas son aquellos elementos que dan ritmo y fluidez al movimiento del tejido en espiral, el tejido necesita una aguja, sin embargo, esta no tiene un carácter estático, así como los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del otro. Nos reconocemos en las figuras que van formando el tejido como un espejo, una narración que permite reflexionar y analizar sobre aquello que sobresale de nuestras acciones pedagógicas-investigativas. De allí que, se reconozca como figura de este tejido el rol de docentes-investigadores, en tanto permite la reconfiguración de un *statu quo* en la escuela.

Si bien ya tenemos la aguja y su movimiento (las herramientas etnográficas), estas deben estar acompañadas por las manos que le enhebran, si estas son estáticas difícilmente tendrán la fluidez para tejer, pues si no se teje desde el diálogo con el otro. De tal forma, este rol es significativo ya que dialoga a partir de la posición del reconocimiento de su identidad y sus raíces culturales, que en perspectiva con Restrepo (2016) corresponde a la mirada desde adentro, es decir, la mirada que tienen los mismos actores sobre un aspecto de su propia vida social.

¿Cuál es entonces la pertinencia del diálogo cultural, en la escuela urbana en donde los saberes ancestrales han sido relegados a espacios de folclor y de negación epistemológica desde occidente? Ante ello, no se pretende modificar la estructura social urbana y somos conscientes de que la escuela tiene transformaciones de forma progresiva; de tal forma reconocemos en el marco de esta propuesta el papel del docente investigador (DI) el cual se reviste desde la posición de indagador y constructor de su propia historia haciendo de ella no solo instrumento que crea identidad, sino también conocimiento. Por ello se plantea «La consideración del aprendizaje como proceso (…), porque no es su eficacia instrumental para producir resultados *cognitivos*, definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso» (Elliot, 1990, p. 8). Así dentro de la pedagogía en espiral decidimos llamar a este elemento chichuasuca, como figura susceptible a modificaciones en el camino del aprendizaje multidireccional que articula estudiantes, docentes investigadores y múltiples otros. Así, propende por transformar la lógica del plan curricular propio de la escuela tradicional, cambiando la dinámica estricta y lineal de contenidos y competencias, para así desde el lugar de los saberes ancestrales, la participación colectiva y el enfoque territorial fortalecer otras formas de construcción de conocimiento.

En esta medida el tejido en espiral es entonces la representación desde adentro de las memorias que convergen en el territorio de borde, del cual nacen formas y figuras en las que quedan que permiten la reflexión, donde quedan grabadas las cualidades, resistencias y *re-existencias* de los conocimientos y saberes dentro de una escuela urbana que se encuentra con la identidad y los diálogos colectivos.

Contexto del Colegio Nueva Delhi

A las seis y media de la mañana, la jornada escolar es acompañada por el omnipresente aliento frío de Naogua (espíritu del páramo), *los tímidos rayos del Chiminigagua y las heladas aguas de las quebradas Verjón, Chiguaza y San Camilo. Al oriente, surgen de la espesa niebla las montañas de la Teta y el Zuque (montaña mística que parece un colosal elefante acostado), y justo a espaldas del colegio está Tiguaque, gran cerro del águila.*

Después de tejer los intereses de fortalecer la búsqueda de nuestras raíces culturales, nuestros proyectos y motivaciones pedagógicas e investigativas, realizamos una contextualización ancestral, ambiental, cultural y socioeconómica del sector territorial donde se ubica el Colegio Nueva Delhi. El objetivo de este paso de la investigación consistió en hacer un panorama que nos diera luces en proponer estrategias pedagógicas coherentes con el contexto.

El concepto «territorio de borde» desde la perspectiva de Ballén-Velásquez (2014) nos permitió comprender las dinámicas culturales, ambientales y socioeconómicas del sector donde se ubica el colegio, pues este concepto es comprendido desde la autora como:

> (…) La emergencia de espacios híbridos entre lo urbano y lo rural en los ámbitos territoriales periféricos de conexión de las ciudades con su entorno regional, marcados por el deterioro ambiental y por las condiciones de habitabilidad, producto de procesos de ocupación no planificada del territorio o que incumplen las normas urbanísticas y ambientales, efectuados por poblaciones de bajos (…) ingresos. (Ballén-Velásquez, 2014, p. 35)

En términos geográficos el Colegio Nueva Delhi está ubicado en la localidad de San Cristóbal (suroriente de Bogotá), asimismo forma parte de los cerros orientales de la ciudad.

En los ámbitos socioeconómicos en la localidad San Cristóbal más del ochenta por ciento de la población es de estrato[3] uno y dos, sus habitantes históricamente han migrado del campo a la ciudad por desplazamiento forzado del conflicto armado o la búsqueda de mejores oportunidades económicas. Esto ha determinado para que esta localidad sea de gran diversidad cultural por su respectiva procedencia de todo el país. En el ámbito cultural en la parte alta de la localidad, se evidencia en su gente la representación de un territorio multifacético. Se puede ver al joven urbano haciendo

3 La clasificación en cualquiera de los seis estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada, léase pobreza a riqueza o viceversa. Como resultado de dicha clasificación en una misma ciudad se pueden encontrar viviendas tan disímiles como las que van desde el tugurio que expresa —sin lugar a dudas– la miseria de sus moradores, hasta la mansión o palacete que, en igual forma, evidencia una enorme acumulación de riqueza. https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.dane.gov.co%2Ffiles%2Fgeoestadistica%2FPreguntas_frecuentes_estratificacion.pdf&pdf=true

grafitis en los muros de las casas populares, al campesino caminando y sembrando en las montañas, al trabajador que desde tempranas horas inicia sus días para adentrarse a la ciudad desde sus diversas labores; son gentes de rostros multicolores con una memoria e identidad cultural latente a *re-encontrarse* con el otro.

Figura 4
Mapa socioeconómico Localidad San Cristóbal 2012. [figura]

Fuente: Alcaldía Local de San Cristóbal (2020). http://www.sancristobal.gov.co/mi-localidad/mapas

A partir de esta fase de contextualización, consideramos pertinente que los saberes ancestrales eran pertinentes en el Colegio Nueva Delhi; por un lado, por la riqueza y herencia ancestral del pueblo muisca, manifestado en las toponimias y algunos *muisquismos* del lenguaje coloquial de los habitantes del sector; por otro lado, aquellos saberes ancestrales que cada estudiante llevaba consigo desde sus territorios provenientes, por ejemplo, la gastronomía, la música, los tejidos y prácticas culturales.

Caracterización de los estudiantes

Después de la contextualización del territorio, nos encaminamos desde la etnografía y la observación participante para hacer un mayor acercamiento a la vida cotidiana de los estudiantes de los cursos Sexto B y Aceleración. Pues al ser docentes investigadores externos al plantel educativo era la mejor estrategia para conocer las necesidades, prioridades, gustos y disgustos frente al aprendizaje y convivencia en la institución. Esta estrategia la retomamos de la noción de Jociles (2018) pues para ella, «la observación participante, sobre todo, en cuanto tiene de participación más que de observación, en efecto contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, (…), a facilitarle aproximarse a sujetos y a información» (p. 127).

En concordancia con Jociles (2018) empezamos a participar en las clases que recibían los estudiantes, realizamos dinámicas de acercamiento e integración de grupo, juegos en los pasillos y espacios de descanso; finalmente, complementamos lo observado a partir de entrevistas y cuestionarios. Estas estrategias nos permitieron caracterizar a los estudiantes y enfocar nuestra propuesta pedagógica e investigativa.

En términos generales encontramos las siguientes características:

Primero, los dos cursos Sexto B y Aceleración comparten lo que los autores Villa y Villa (2008) denominan el lugar de *no ser*, pues «se toma en cuenta lo otro como una experiencia que encierra un lugar de enunciación. Se hace necesario considerar la situación de 'no ser' con la que es inventado, es la negación de la autonomía y el derecho de los excluidos» (p. 3). En casos puntuales, el no ser de los dos cursos es construido por la comunidad escolar, a partir de estereotipos, normas e ideales, se generan marcos de actuación y representación de los estudiantes, en caso de Sexto B debido a los «malos resultados académicos» y las constantes quejas respecto a la convivencia; en el caso del curso de Aceleración, a causa de ser estudiantes extraedad y ser provenientes de distintas partes del país, desde una gran parte de la comunidad educativa les atribuía características de «complicados» o «desordenados».

Cabe mencionar que el proceso de acercamiento a cada uno de los espacios contó con la mediación de la aguja que en su momento apenas se encontraba con los hilos. En otras palabras, las herramientas etnográficas nos acercaban a la comunidad. Esto nos permite reconocer que estos dos elementos tienen una relación directa, en

donde se busca el conocimiento situado o comprensión situada el cual remite necesariamente a describir desde las voces directas de la población estudiada y no desde relaciones e interpretaciones aisladas (Restrepo, 2015).

Así, con estas herramientas se da la entrada hacia el tejido, reconocemos la pertinencia de algunas como es el caso de la observación participante en tanto posibilita los acercamientos que irrumpen las distancias de un agente extraño que observa y analiza desde la distancia. En este sentido, es también el docente-investigador quien redescubre estos espacios y configura un papel diferente al docente distante, de gritos y regaños reproducido por la escuela tradicional.

Tanto la etnografía desde una comprensión situada como la observación participante favorecen el acercamiento a contextos donde el investigador no es miembro, en la medida que lo integra y genera confianza frente a la población. Como docentes investigadores compartimos experiencias y reflexiones sobre los tipos de relaciones del curso Sexto B y Aceleración no solo en las *j-aulas*, sino también en otros espacios como las canchas, los pasillos de la institución y el barrio.

Escuela y colonialidad (ser-saber-poder)

Al culminar la etnografía y la observación participante, en esta etapa de investigación, también identificamos relaciones coloniales vigentes en las relaciones de aprendizaje docente-estudiante y la convivencia. De esta manera, evidenciamos que la colonialidad es un patrón de poder presente en todas las esferas de la sociedad (instituciones sociales, cultura y subjetividades); está tan interiorizada en la cotidianidad que parece imperceptible por su ahora naturaleza de la normalidad. En esta medida, la colonialidad es aquel patrón de poder resultado del colonialismo moderno, su efectividad se ejerce en todas las esferas de la vida, por ejemplo, en las relaciones de dominación en el trabajo, el conocimiento, la autoridad, las relaciones intersubjetivas, el mercado, el género, la clase y en la idea de raza (Fragua, 2015; Maldonado-Torres, 2007).

Lo anterior se manifiesta en la escuela en tanto se reproducen relaciones de dominación en tres dimensiones que a su vez corresponden a tres tipos de colonialidades.

En la relación o colonialidad del ser, a los estudiantes se les invisibiliza sus raíces culturales, sus costumbres familiares, sus expresiones estéticas, sus vivencias y habitar los barrios y el contexto territorial de los estudiantes. De esta manera, los acentos, jergas, apellidos, corporalidades, aspectos físicos y forma de comprender el mundo son causales de burlas, rechazos y discriminación; por lo que los estudiantes se privaban de expresar todos estos elementos constitutivos de su identidad cultural y se ser.

Sobre la colonialidad del poder, nos dimos cuenta de que esta se expresa en dos direcciones, una externa (institución, docente>estudiante) en la que los límites a la autonomía y cotidianidad de los estudiantes a dinámicas de obediencia y pasividad

en la construcción de conocimiento y autodeterminación en la institución. De tal manera, las relaciones de dependencia y heteronomía entre estudiante-maestro, ellos mencionan así: «Si no nos gritan, nosotros no vamos a hacer caso». La otra dirección es de carácter interna entre el mismo grupo de estudiantes. Esta colonialidad se denota en la discriminación entre pares, la población marginal se ve mutuamente como enemigo y no como un aliado que desde su autonomía y autogobierno construirían relaciones de poder contrahegemónico alternativo ante las relaciones estructurales o jerárquicas en la institución educativa.

En cuanto a la colonialidad del saber, no se reconoce los saberes ancestrales como un conocimiento legítimo dentro de la escuela, pues son reducidos a manifestaciones de folclor y espectáculo, es decir, son comprendidos desde lo ajeno, lejano, pasado o espectáculo. En el caso de las ciencias sociales, los contenidos tienden a ser abordados sin ninguna relación con los sujetos locales, sus saberes, sus conocimientos. Sus prácticas culturales no son relevantes para realizar una cartografía del barrio, la vereda o su territorio, aprenden historia sin siquiera preguntarles sobre su historia de vida, aprenden los símbolos patrios y las fechas importantes del país, pero no es importante la condición existencial en que viven, aprenden que Colombia, su país, es diverso culturalmente, pero no se aborda desde su propia diversidad, sus saberes ancestrales.

A partir de lo anterior nos encontramos ante la contienda de los saberes ancestrales en la escuela urbana, colonial y contemporánea, la cual niega los otros saberes como constructores de conocimiento, en tanto la ciencia, la experimentación, la educación para la precarización laboral, los contenidos abstractos y sin sentido territorial son los elementos constitutivos del currículo. Entonces se hace impensable vincular los saberes ancestrales para relacionarse y comprender la Madre Tierra; solo son tomados en cuenta en las izadas de bandera y eventos de —folclor— para resaltar una diversidad sin sujetos.

Propuesta pedagógica investigativa. Un tejimiento

Como propuesta que reconoce las dinámicas coloniales apropiadas y reproducidas en la escuela, planteamos el movimiento del tejido en espiral, como pedagogía que camina desde tres hilos; la identidad cultural, los saberes ancestrales y el reconocimiento de los múltiples otros, ello permite una práctica que denominamos *tejimiento* entendido como la unión de hilos y aguja. Es entonces la puesta práctica de herramientas pedagógicas e investigativas que crean las figuras sociales, políticas, culturales a raíz de las cuales se genera reflexión, pensamiento y creación hacia formas de *re-existencia* cultural y convivir en nostredad en la escuela urbana. Este movimiento tiene su asiento en la territorialidad, como mochila que siembra, cuida

y reconoce los espacios, así como otras formas de construcción de conocimiento, y relacionamiento colectivo.

El primer hilo refiere a la identidad cultural, implica reconocer nuestras raíces y compartir a los demás el ser, historias propias, saberes propios y territorios propios. Es el equivalente a hilar nuestro *tomsa*,[4] que implica dos movimientos, uno interno en el que el sujeto se busca a sí mismo (Zemelman Merino, 2011), el cual requiere el autorreconocimiento de la identidad cultural (Hall, 2010), es decir, comprender que las raíces culturales, los saberes ancestrales propios, las historias, los sabores gastronómicos, las costumbres familiares y el territorio propio como elementos del movimiento interno; y un movimiento externo implica construirse a sí mismo (Zemelman Merino, 2011) a través del otro en la cotidianidad en la relación estudiante, docente, territorio, naturaleza y saber, es decir, en la diversidad (Hall, 2010).

En cuanto al segundo hilo, este trata de la reivindicación de los saberes ancestrales con un enfoque territorial en la escuela urbana, consiste en que los saberes ancestrales son reconocidos como conocimientos legítimos que no solo ayudan a comprender el mundo, sino también a reencontrar al sujeto con el saber, el ser y el hacer de una manera integral; asimismo, los saberes ancestrales son incorporados en la escuela urbana no como un cliché pedagógico o folclórico, sino como una necesidad y urgencia de revitalizar la escuela entendida como territorio, con el objetivo de reconocer otros territorios de aprendizaje que emergen y también construyen conocimiento.

Por ello surgen otras formas de reconocer el territorio escuela donde el ser, saber y hacer es un diálogo que permite la reterritorialización y apropiación de la escuela como múltiple territorio de aprendizaje por parte de los sujetos. Es en este momento donde los saberes otros (ancestrales, sociales, culturales, estéticos y populares) toman un papel relevante en la construcción de conocimiento en la escuela no solo en las aulas, sino también en habitando espacios como la cancha, la huerta, el mirador, la montaña, entre otros que trascienden las perspectivas instrumentalistas del conocimiento y se consolidan como nuevas formas de ser-mundo, saber-mundo y hacer-mundo.

El tercer hilo del reconocimiento del otro, implica la reconfiguración del territorio de borde permeado en la escuela desde espacios de no ser, esta marginalidad es entendida por Villa y Villa (2008) desde el concepto del *no ser* que reconoce este no espacio, como un no lugar como propio para la enunciación. Es allí donde el ser reinventa formas y mundos posibles. En este sentido, la voz pronunciada desde el no ser propicia ejercicios de autonomía desafiando las estructuras autoritarias y coloniales en la sociedad tanto en la escuela. Desde allí se proponen enlaces en los que los conocimientos y la identidad, tienen la necesidad de otro con el cual se identifica, se

4 Ombligo. Traducción del *muysccubun* al español.

difiere y se construye, transformando estas distancias desde otra forma de encuentro y reconocimiento del otro, desde el colectivo.

De esta forma, la pedagogía en espiral se encamina hacia el convivir en nostredad y la *re-existencia* cultural, en cuanto a lo primero trae consigo la necesidad de entablar relaciones horizontales desde la mismidad y la otredad (López-Miguel, 2016). En otras palabras, es la construcción de relaciones que encuentran la identidad del sujeto con la de los demás. En cuanto a lo segundo construye expresiones de *re-existencia* cultural puesto que permite adentrar en las profundidades de las culturas aquellos elementos organizativos, de producción, alimentarias, rituales, en este caso urbanos y escolares que dignifican y re-inventan la diva para permanecer transformándose (Albán Achinte, 2013).

Figura 5
Trabajo en grupo



Tejer una pedagogía en espiral desde un currículo otro

Cabe mencionar que, así como la escuela es un nicho de las prácticas de la colonialidad, también es un epicentro de las luchas decoloniales, políticas y culturales

de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y campesinas, de las organizaciones sociales y de los sujetos que a lo largo de la historia han pugnado por pronunciarse histórica, política, cultural y epistemológicamente ante el mundo. No obstante, a pesar de estas reivindicaciones y apuestas decoloniales, la escuela desde la misma colonialidad, el ejercicio de dominación y control de la diversidad cultural, integra esas luchas y respectivas reivindicaciones, las despojan de su carácter político cuando las articula desde un carácter meramente curricular; por ejemplo, aunque muchos docentes e instituciones traten de visibilizar la diversidad cultural y sus saberes ancestrales, desde una condición ingenua terminan discriminándolas en la medida que la visibilizan en un discurso de espectáculo y folclor, esto, arraiga desde un ámbito más cotidiano y coloquial la colonialidad en la escuela y la subalternidad de la diversidad cultural.

Es por ello por lo que, como docentes investigadores, reconocemos que el currículo tradicional limita las dinámicas democráticas y participativas en las aulas, estableciendo unos caracteres obligatorios descontextualizados de los espacios donde se desarrollan, a su vez permean las dinámicas de clase donde se define quién va enseñar, cómo y para qué, desconociendo múltiples actores allí implicados. Por consiguiente, la puesta en práctica del *tejimiento* propone otra construcción en la cual los saberes ancestrales permitan una reconfiguración de las estructuras curriculares selladas desde la cual el docente investigador irrumpe las formas de relacionamiento y de construcción de conocimiento desde su legado cultural.

Esta propuesta curricular otra, que nace desde el «*chichuasuca*» se desarrolló mediante dos etapas. En la primera, tuvo como objetivo estos dos movimientos de acercamiento y reflexión de la identidad cultural y la segunda, el reconocimiento del otro, los dos espacios tienen como eje conductor los saberes ancestrales.

En la primera etapa, sobre el acercamiento y reflexión de la identidad cultural, construimos este currículo otro en pertinencia con la educación y pedagogías comunitarias, ancestrales y populares, al igual que la investigación-acción educativa planteada por Elliot (1990), en tanto, el conocimiento y las estrategias pedagógicas se deben construir desde la comunitariedad y colectividad. Por esta razón, el papel de los estudiantes, como actores activos y constructores de conocimiento, ha sido fundamental dentro del *tejimiento* pues son ellos y el reconocimiento de su participación desde donde emergen y se transforman la propuesta curricular de la escuela tradicional, permitiendo puntos de fuga enriquecidos por la voluntad, el interés y la intriga. Por ejemplo, cuando se les pregunta a los estudiantes: ¿Qué harían si fuesen profesores?, algunos de ellos señalan: «*Saldría del salón*». «*De pronto haría música*». «*Jugar juegos sin desorden y sin pelear, pero los juegos son de clase como decir quien fue fundador o el año que nació*».

De este modo, las voces de los estudiantes permiten un anclaje hacia la práctica desde donde surgen las posibilidades de reterritorializar los espacios de la escuela habitando lugares como las canchas, la huerta y el mirador, la montaña, incluso el barrio. Allí se retoman saberes y hábitos en la resignificación de sus facultades cotidianas en lugares distintos al aula de clase, ello enriquece la vivencia haciendo de estas dimensiones válidas en la construcción de conocimientos. Si bien esto aporta al ejercicio de análisis e indagaciones permite también la construcción de lazos de confianza entre estudiantes y docentes investigadores.

Al desarrollar estas etapas, los elementos como el papel de los estudiantes constructores de conocimiento, la reterritorialización de la escuela como territorio de múltiples aprendizajes y la reivindicación de los saberes ancestrales desde el ser, saber, hacer toman su real importancia. De allí nace y ejerce este movimiento en espiral en el que se realiza el ejercicio reflexivo del *tejimiento*, sobre el cual las herramientas investigativas-etnográficas en un inicio señaladas, reverdecen los pasos de las indagaciones sobre la práctica realizada, reconociendo así que la investigación no tiene una continuidad lineal o unidireccional. Por su parte nos brinda elementos concretos que nos hacen girar, volver, retomar…

Figura 6
Sembrando en la huerta escolar



Figura 7
Sembrando en la huerta escolar



Habitar otros espacios es reconocer otros vínculos con el territorio y lo que a su vez posibilita las transformaciones del relacionarnos. En este sentido «el cambio en el vínculo con el territorio, conlleva al cambio del propio relacionamiento entre individuos, trocando de esta manera las relaciones sociológicas que imperaban hasta ayer y renovándose hoy en nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar frente al medio que nos rodea y frente a los semejantes con los cuales convivimos» (Bustos *et al.*, 2016,

p. 128). Esto lo evidenciamos cuando surgen relaciones materiales y simbólicas hacia la forma de reconocer y cuidar el territorio a lo que los estudiantes mencionan:

> «Yo cuido mi territorio sembrando(f)», «No dejar que nadie toque mi cuerpo(f)», «Yo cuido la tierra cuidando las plantas y los animales (f)», Yo cuido el planeta reciclando (m)‖), «El territorio es un espacio donde puedo construir», «Mi territorio es cuando la mamá nos tiene en la barriga», «Que la tierra es como todos los compañeros abrazados».

De esta manera, reconocemos las expresiones del convivir en nostredad en cuanto se configuran nuevas estéticas (saberes ancestrales) en la escuela urbana para pronunciarse cultural, política y existencialmente ante la colonialidad, entonces, sus historias, sus gustos, sus territorios, sus saberes y el reconocimiento de los múltiples otros (estudiantes, docentes, animales, plantas y la Madre Naturaleza) son elementos constitutivos que se reconfiguran dentro del movimiento en espiral reconfigurando las realidades y desigualdades de su contexto.

Conclusiones

El papel de docentes-investigadores estableció la búsqueda de la autonomía pedagógica e investigativa como un ejercicio que transforma las relaciones jerárquicas del conocimiento y convivencia establecidas en la escuela. Estos cambios se manifiestan en la forma cómo la pedagogía construida colectivamente no solo empodera e inquieta a los estudiantes a buscar sus raíces culturales. Aprender desde la ancestralidad y convivir en nostredad con el otro, también implica que esta pedagogía sirva para que el docente investigador se reencuentre consigo mismo, con un mundo que se construye comunitariamente y con unos estudiantes con sueños, miedos y expectativas. En otras palabras, la lucha por revitalizar la escuela urbana desde los saberes ancestrales es un ejercicio que inevitablemente produce resistencias por parte de una institucionalidad y estructura rígida, pero encuentra a los sujetos desde relaciones empáticas, horizontales y humanas.

En cuanto a la práctica de los saberes ancestrales desde el ser-saber-hacer, permite generar enlaces hacia el autorreconocimiento de la identidad en tanto une relaciones entre familia, gastronomía y ciudad, moviendo esa doble espiral hacia adentro en las raíces culturales y hacia afuera en cuanto a las dinámicas cotidianas. Debido a ello los estudiantes mencionan:

> «Yo me reconozco con mi familia, porque toda la vida han vivido en el campo y a mí me gustó mucho el campo, también que les gusta pasear, disfrutar eso es con lo que más me reconozco con mi familia», «porque a mi familia y a mí nos gusta mucho sembrar».

De esta forma, saberes ancestrales, abren camino a un diálogo epistemológico dentro de la escuela, permiten así la transformación de las dinámicas curriculares tradicionales generando encuentros con la *re-existencia* cultural, por ello como resultado de la segunda etapa del *tejimiento* en el trabajo por grupos ellos mencionan; el tejido es «crear», música es «expresar», huerta y gastronomía son «alimentar», lo cual da lugar a una conceptualización desde su propio hacer. Ello estuvo entrelazado en el juego ya que logró entretejer los saberes propios, conceptos académicos, dinámicas culturales y territoriales junto con la alegría y la diversión dando la posibilidad a la transformación de las dinámicas de colonialidad del saber, desde la legitimidad y la práctica. En este sentido los saberes ancestrales fragmentan los muros curriculares y didácticos de la escuela occidentalizada.

Es por ello por lo que revitalizar la escuela sugiere pensar y concebir la escuela como un territorio abierto donde no solo convergen territorios físicos como el barrio, la ciudad, el país, así como todas sus características geográficas y medioambientales, sino también la connotación de territorios simbólicos (el cuerpo, el vientre materno, el territorio de origen, territorios habitados) que se movilizan en la memoria y la configuración de identidad.

En consecuencia, el *tejimiento* de esta propuesta pedagógica e investigativa nos ha aportado a la transformación de las dinámicas coloniales en la escuela, reconociendo la posición de docentes investigadores no hacemos de nuestros hilos una expresión aislada o abstracta de nuestro ser y saber. En este sentido, el encuentro con la colectividad y reconocimiento de los múltiples otros incluyendo a la naturaleza de la mano de revitalización de la identidad mediante la *re-existencia* cultural, nos permiten fortalecer el movimiento en espiral, como la exigencia de los territorios que se desbordan de diversidad, saberes y conocimientos que construyen una posición cultural, política y social de los sujetos que habitan la escuela urbana.

Referencias bibliográficas

Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh, Pedagogías decoloniales I, 443-468. Abya-Yala.

Alcaldía Local de San Cristóbal. (2020). Obtenido de http://www.sancristobal.gov.co/mi-localidad/mapas

Ballén-Velásquez, L. (2014). «Desbordando» la categoría de borde. Reflexiones desde la experiencia bogotana. Bitácora 24, 31-41. http://www.scielo.org.co/pdf/biut/v24n2/0124-7913-biut-24-02-131.pdf

Bustos Velazco, E., Molina Andrade, A., & Bozzano, H. (2016). El territorio desde una mirada interdisciplinaria de un ingeniero profesional de las ciencias de la tierra. Redes, 127-132. https://doi.org/10.14483/2248762X.11999

Campos Saborío, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. (U. d. Pedro, Ed.) Revista Educación, 27(2), 39-45. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027203

Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14, 96-114.

Elliot, J. (1990). Investigación acción en educación. Morata.

Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. Entramados y perspectivas, 5(5), 203-221. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1491/1364

Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (edits.). Envión Editores.

Jociles Rubi, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. Revista colombiana de antropología, 54(1), 121-150. http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editoria Graó.

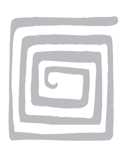
López-Miguel, A. (2016). La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar. Ra Ximhai, 12(3), 445-455. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46146811031

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, (pp. 127-167). Siglo del hombre editores. http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envión Editores.

Villa, W., & Villa, E. (2008). La cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de «lo otro». Revista educación y cultura, 62-68.

Zemelman Merino, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos, 33-48.



Conocimiento del bosque y en el bosque: miradas de niños

Valeria Vasconcelos[1]
Haydée Oliveira[2]

Introducción

Este artículo surgió de una investigación posdoctoral desarrollada en el Departamento de Ciencias Ambientales de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo/Brasil. La investigación se centró en mostrar historias de infancia vividas en una reserva extractiva en la Amazonía brasileña, articulándolas con los principios de Educación Ambiental. A nuestro entender, escuchar lo que tienen que decir algunos niños ribereños, que viven sus culturas tradicionales con y en el bosque, nos lleva a la oportunidad de difundir diferentes visiones del mundo que pueden enseñarnos distintas perspectivas en un planeta multicultural y extremadamente diverso.[3]

---

1 Professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)/Americana/Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/Universidade de Salamanca-Espanha (2002), pós-doutorado pelo Departamento de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara - 2010) e pelo Departamento de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq/UFSCar Práticas Sociais e Processos Educativos desde 1998 e do Grupo Conhecimento e análise das intervenções na práxis educativa sóciocomunitária (CAIPE/CNPq)- UNISAL. Vice-coordenadora do GT 06 - Educação Popular/Anped, 2019-2021. E-mail: valvasc2013@gmail.com

2 Professora Titular/Senior do Departamento de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde coordena o LEA - Laboratório de Educação Ambiental. Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental (1993) e Pós-Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Autônoma de Barcelona (2003-2004). É pesquisadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, PPG em Ciências Ambientais e PPG Mestrado Profissional em Conservação da Fauna, da UFSCar. É líder do GEPEA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental) desde 1998. Membro do Conselho Editorial de periódicos internacionais como International Journal of Sustainability in Higher Education e International Journal of Environment and Sustainable Development. E-mail: haydee.ufscar@gmail.com

3 Llevar a cabo cualquier tipo de investigación, además, si se basa en la metodología de investigación-acción, requiere una conciencia de responsabilidad ética y respeto por nuestros socios en este viaje. Este estudio proporcionó toda la información oral que fue necesaria y se obtuvo el consentimiento formal de los familiares para la participación de los niños.

Es importante resaltar que hablar de la Amazonía requiere esfuerzos considerables para llevar al diálogo una multiplicidad de concepciones y entendimientos sobre diferentes territorios y espacios ocupados por una inmensa diversidad ambiental, social y cultural, cuyas reflexiones tienden a presentar muchos lapsus y brechas. Como dice Porto-Gonçalves (2008), en esta amplia región todo es plural. No se puede hablar singularmente de una Amazonía, sino de Amazonías. Según este autor, los mitos y falsedades sobre la Amazonía son innumerables, sobre todo, si se tiene en cuenta la diversidad que el bosque conlleva.

En la misma perspectiva, Loureiro (2002) señala tres grandes equívocos presentes en los últimos 35 años, respecto al concepto vinculado a este bosque tropical: a) La comprensión de la Amazonía como un macrosistema homogéneo de bosques, ríos y arroyos en toda su extensión; b) La naturaleza y el bosque serían expresiones de su primitivismo y atraso, por lo que necesitaría planes gubernamentales para reemplazarlos con las llamadas actividades «racionales», productivas; c) La naturaleza amazónica sería resistente, sobreabundante, autorecuperable e inagotable. Según la autora:

> Evidentemente, nenhum desses pressupostos tem fundamento. Somente no que concerne à biodiversidade dos seus sistemas florestais, a Amazônia conta, grosso modo, com dois grandes tipos de ecossistemas: as florestas de áreas inundáveis (com várzeas, igapós e mangais) e as florestas de terra firme (com florestas altas e densas, florestas baixas, florestas de encostas; campos naturais, savanas, cerrados e lavrados). (Loureiro, 2002, p. 112)

Aparte de la inmensa heterogeneidad social, sin embargo, también comportan profundas similitudes. En su concepción, desde la llegada de los primeros colonizadores hasta la actualidad, la historia de la Amazonía ha sido una trayectoria de pérdidas y daños, en la que la región, paradójicamente, ha sido víctima de lo que tiene de más especial: su magia, exuberancia y riqueza. Complementando este pensamiento, traemos las palabras de Galeano (1986, p. 4), al referirse a las venas abiertas de América Latina: «Nuestra derrota siempre ha estado implícita en la victoria de los demás, nuestra riqueza siempre ha generado nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de los demás: los imperios y sus agentes nativos». Esta paradoja se fundamenta en la ansia humana regida por un pensamiento hegemónico que privatiza el control del agua, el subsuelo, la cubierta vegetal, la tierra y los conocimientos tradicionales, además de los innumerables conflictos y problemas derivados de ella (Pinto, 2012).

Por tanto, al pensar en los trabajos realizados en la Amazonía, es fundamental tener en cuenta los intereses imbricados en sus múltiples diversidades. Entre ellas, Fonseca (2011) enumera: las diversidades relacionadas con la geografía física y la geografía humana; diversidad físico/natural, diversidad de asentamiento, diversidad cultural, diversidad étnica y social, diversidad biológica y diversidad económica

Al tener en claro este polisémico contexto geopolítico, social y económico, fue elegida como el lugar de la investigación la *Reserva Extractiva Riozinho do Anfrísio*, ubicada en la *Terra do Meio, Pará/Brasil*. Las poblaciones ribereñas de esta región, como en la mayor parte de la Amazonia brasileña, se conformaron socialmente por el mestizaje entre los pueblos originarios y migrantes del noreste del país. Son personas que viven en el bosque y han creado una forma de vida basada en la producción de casi todas las condiciones para mantenerse social, económica y espiritualmente (Vasconcelos *et. al.*, 2010).

La investigación de campo se realizó con 27 niños en aproximadamente quince días, cuando se realizaron observaciones participantes y recopilaciones de testimonios, imágenes y dibujos. Sus narraciones se grabaron en un reproductor MP3 y las observaciones se registraron en un diario de campo. Según Delgado y Müller (2005, p. 11), en investigaciones que tienen como soporte a la etnografía

> [...] há uma valorização da observação participante e uma preocupação com a natureza da relação do pesquisador com a população estudada [...]. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar.

Las escuelas locales, en el período de recolección de datos, no estaban funcionando, por lo que no se pudo observar la división social de la educación (Brandão, 2007). Sin embargo, el conocimiento expresado por los niños en sus testimonios surgió como un fructífero contenido que se puede aprehender a través de la educación escolar y de la ambiental.

Por estos, entre otros motivos, creemos que invertir en estrategias de Educación Ambiental es, en cierto modo, encontrar formas de contribuir a fortalecer poblaciones que basan sus formas de vida en una interacción más respetuosa con la naturaleza. Y, al mismo tiempo, aprender de estas personas nuevas formas de compartir y de comunión en un planeta que no se puede sostener sin la participación y conciencia de todos (Vasconcelos & Siqueira, 2014). Como afirma Becker (2005, p. 83):

> Se a Amazônia é efetivamente uma região, então há que se substituir a política de ocupação por uma política de consolidação do desenvolvimento. Uma política de ocupação não tem mais cabimento, porque a região já está ocupada. As florestas que restaram devem permanecer com seus habitantes. É necessário articular os diferentes projetos e os diversos interesses e conflitos que incidem na região.

Sin embargo, es necesario prestar mucha atención a las presiones que inciden sobre las personas y estos territorios, como afirma Loureiro (2009, p. 31), refiriéndose a las nuevas formas de desarrollo de la Amazonía en el siglo XXI:

> A sua própria história é a de uma saga secular empreendida pelo Estado e pelas elites na tentativa de domesticar os habitantes e a natureza da região, moldando-os à visão

e expectativa de exploração do homem de fora, estrangeiros no passado, brasileiros e estrangeiros no presente. Mas é, também, a história de resistência de sua gente às diversas formas de dominação.

Buscando comprender los elementos que aportan a este debate, este artículo se organiza en cuatro apartados: después de esta breve introducción, traemos algunas investigaciones previas relacionadas con las luchas de los movimientos sociales en la Amazonía que culminaron en políticas públicas para la preservación de su patrimonio socioambiental; luego nos ocupamos más específicamente de los objetivos de investigación y la metodología adoptada; enseguida traemos las narrativas de los niños participantes, articuladas con algunos principios de la Educación Ambiental y, finalmente, cerramos el texto con algunas consideraciones generales.

Investigaciones antecedentes

Porto-Gonçalves (2002) al abordar la opresión que imperaba en la Amazonía brasileña a mediados de la década de 1980, afirma que las poblaciones no indígenas que tradicionalmente habitaban la región fueron capaces de construir nuevos conceptos basados *en otra racionalidad*, como es el caso de la propuesta de Reservas Extrativas (RESEX)

Para Diegues (2001) los pueblos del bosque buscaron formas de organización que garantizaran formas de crear y recrear sus modalidades de reproducción material, social y simbólica. Este modelo surgió de la idea de una unidad de conservación ambiental en la que las poblaciones se convirtieron en protagonistas (sociedad con la naturaleza), rompiendo con el concepto exclusivo de conservación ambiental que expulsaba, obligatoriamente, a la población (sociedad contra la naturaleza). Como dijo Chico Mendes, no hay bosque sin los pueblos del bosque

Las RESEX representan así un modelo genuinamente brasileño formulado para superar los conflictos sociales que enfrentaron los caucheros —más específicamente en el Estado de Acre (región norte de Brasil)— en una peculiar combinación de reforma agraria (garantía del derecho al uso y permanencia en la tierra) y protección del medioambiente.

Para D'Antona (2003, p. 175), en las RESEX, esta forma sostenible de ver y estar en el mundo se expresa en la revalorización de las actividades extractivas y del extractivismo por las poblaciones ribereñas. Fraxe (2004, p. 20), al tratar de poblaciones ribereñas, afirma que:

> Eles construíram um modo de vida integrado pela agricultura e extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função de produtos da floresta, dos rios e de *terras molhadas* da várzea amazônica. Uma cultura de profunda relação com a natureza que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma 'cul-

> tura híbrida' com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive em algumas áreas de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando-se prazerosamente nas águas de rios e das chuvas, curando-se de suas doenças com as plantas e ervas das florestas.

Aquí, por tanto, no hablaremos de «la Amazonía», sino de las voces y saberes de algunos niños, hijas e hijos de personas pertenecientes a lo que convencionalmente se denomina «poblaciones tradicionales ribereñas», que fueron partícipes de la investigación.

Como ya se mencionó, el lugar de esta investigación se circunscreve a la geografía de la *Terra do Meio*, más específicamente a la Reserva Extractiva *Riozinho do Anfrísio*. Las poblaciones ribereñas de esta región se han educado a partir de sus relaciones entre sí y con la naturaleza, estructurándose sobre bases tradicionales en los últimos 150 años, en el encuentro de la cultura noroccidental e indígena. Como afirma Ianni (2004, p. 7):

> A Amazônia não nasce direta e limpidamente brasileira. Começa a ser principalmente indígena, nativa. Aos poucos revela-se portuguesa, colonial. Em seguida afirma-se cabana, revolucionária. Depois é definida como brasileira, nacional. Situa-se no mapa como imensa geografia e surpreendente história. Mas continuará sendo simultaneamente indígena, portuguesa, cabana e brasileira; assim como um momento da sociedade mundial.

Esta compleja mezcla se manifiesta en las formas de adorar el espíritu, proteger a la familia, de plantar, de comer, de educar, de trabajar, de cuidar de la salud, de respetar a las personas, de respetar el bosque y todo lo que de él proviene.

La presión económica sobre estas regiones es muy grande, dado el patrimonio ambiental y cultural que aportan. En medio a este contexto, como afirma Loureiro (2009, p. 36):

> [...] o habitante da região procura construir, sem cessar, uma nova identidade, apesar das fraturas e fragmentações a que vem sendo exposto desde o período colonial. E busca uma nova forma de vida, mais humanizada e solidária, que lhe permita forjar uma identidade e cultura próprias, reconhecidas e afirmadas, em meio à riqueza que sabe existir na natureza que o cerca; e usufruindo dos frutos do progresso que julgar convenientes adotar para viver um mundo melhor.

Así, la gran conquista de las poblaciones tradicionales y de los movimientos sociales representados por las RESEX —ya que significan la conquista de la tierra por parte de los pueblos de la selva— corre un riesgo considerable si no se toman acciones para promover un mayor entendimiento y aprecio por estos pueblos. Este

riesgo en la actualidad está potencialmente aumentado debido a la situación política brasileña y el desmando del Gobierno federal.

Especialmente ahora, conocer mejor la historia de la ocupación territorial y de las personas que hoy viven en RESEX, además de promover acciones de investigación comprometidas con esta población, parece ser una estrategia valiosa en las luchas por la preservación de su cultura tradicional ya que, como afirma Porto Gonçalves. (2004) la mayor riqueza de la Amazonía radica precisamente en la riqueza cultural de las personas que allí viven.

Objetivos y metodología emergiendo en el curso de los ríos

Buscando, exactamente, una comprensión más situada de la riqueza cultural de los grupos tradicionales en la Amazonía, los objetivos de la investigación discutida en este artículo fueron:

- Retratar la vida cotidiana de algunos niños ribereños a partir de la observación participante, filmaciones, dibujos y fotografías.
- Recoger las narrativas de estos niños destacando sus sueños, deseos y expectativas frente al mundo y a la vida.
- Sistematizar estas informaciones articulándolas con Educación Ambiental.

Durante las jornadas de intensiva investigación de campo, con alojamiento en los hogares de las familias de los 27 niños participantes, mediante la investigación etnográfica y participativa, compartimos formas de ver y comprender su realidad cotidiana.

Los datos emergieron, además de las observaciones, también de la recolección de testimonios a través de círculos de cultura. En línea con los principios de la Educación Ambiental y el pensamiento de Freire (1977), una investigación participativa implica necesariamente una metodología dialógica y problematizadora, proporcionando, al mismo tiempo, una comprensión de los temas generadores y una reflexión crítica. En esta perspectiva, al anunciar la realización de una «investigación» con niños residentes en una RESEX en la Amazonia brasileña, la distancia inicial que esta palabra podría representar entre nuestros mundos se hizo presente de manera abrumadora y el diálogo resultó amenazado. Por ello, comenzamos a problematizar la palabra y a plantearnos interrogantes sobre su significado, como tema generador que surgía en nuestros universos de vocabulario.

> A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. (Freire, 1985, p. 23)

El guion de investigación partió, entonces, de la proposición de preguntas conjuntas, buscando aprehender la singularidad de comprensión de la práctica investigativa y de la construcción misma del conocimiento. Según Freire (1985) no debemos renunciar a una reflexión sobre lo que proponemos con todas las personas involucradas, ya que es desde el radicalismo democrático que se puede oponer, por un lado, al autoritarismo y, por otro, al espontaneísmo

Por tanto, buscando escapar al autoritarismo, la primera pregunta fue: «¿Ustedes han realizado alguna investigación?». Las dos niñas que participaron en este momento relataron algunas experiencias escolares puntuales, que terminaron por reforzar la impresión de que estos procesos solo se llevarían a cabo «dentro de los muros de las instituciones»

Para Alderson (2005), una de las formas en que los niños pueden ser investigadores se refleja en los proyectos escolares cotidianos; otra forma más común de que los niños sean involucrados en una investigación son los proyectos creados y realizados por adultos. Sin embargo, además de proporcionar datos, en su papel tradicional como sujetos de investigación, cada vez más investigaciones aportan experiencias en las que los niños ayudan a planificar preguntas y recopilar, analizar o informar evidencia, o hacer públicos los resultados. Probablemente, con sus respuestas, las niñas buscaron estrechar lazos por lo que nos sería común: el hecho de que asistiéramos a la escuela.Nuestro objetivo, sin embargo, era buscar otros puentes entre nuestras formas similares de construir conocimiento, además del conocimiento escolar. En esta perspectiva, la investigación participativa comparte objetivos y acciones con la Educación Popular para problematizar conocimientos ya consolidados y construir colectivamente nuevos conocimientos (Brandão, 2006; Vasconcelos y Oliveira, 2010). Cuando se les preguntó cómo aprenden las cosas, una de las niñas respondió:

> ***A gente vai pelas ideias dos mais velhos.*** *Eles contam pra gente. O vovô e a vovó eles sabem muito, têm muita astúcia dessas coisas. E aí fala pra nós e nós aprende. Ela conhece [por exemplo] o peixe que tá ovado, que tá gordo, e aí ela vai e conta pra nós.*

A medida que el diálogo se profundizó, surgieron concepciones sobre aprendizaje-enseñanza en las narrativas de las niñas. Una de las formas de aprendizaje, por tanto, señalada por esta niña, es la transmisión oral de conocimientos tradicionales. Sus palabras nos dicen que captan parte de su realidad y sabiduría a través de las narrativas de los antepasados. Y escuchar narrativas, testimonios, historias de vida, representan formas de hacer investigación.

El camino metodológico se fue moldeando con nuevas preguntas y debates sobre el proceso investigativo, cuando planteamos las siguientes preguntas: «¿Quién hizo esta casa? ¿Cómo aprendió tu padre?»:

> *Eu acho que ele deu uma olhada,* ***ele pesquisou e identificou como era mais fácil.*** *Arma bem armado, tira as envira, aí cata aonde é que tem muita palha, tem palhal que tem muita palha, aqui perto de casa já não tem muita palha, que a gente já tiramos demais para cobrir casa […] ele vê os «olhos» mais grande e traz para casa e a gente vai abrir […] é palha de babaçu.*

Si bien este informe demuestra un intento de encontrar «investigación» en la vida cotidiana del bosque, para volver a denotar quizás aproximaciones entre nosotras, los desarrollos fueron mostrándose más espontáneos y las provocaciones produjeron un resultado muy interesante: ¿Cómo él descubrió esto?

> *Acho que foi tudo da cabeça dele, ele deve ter tentado…* ***Eles têm essa virtude de fazer vários tipos de coisa, eu acho que eles foram pesquisando, vendo como é que dava certo, e descobrindo****, aí eles fazem […] fica bem trançadinho, e não molha não.*

Este diálogo duró un par de horas, en las que cada nuevo ejemplo permitió problematizar el surgimiento de otras formas de investigación y constitución del conocimiento: observación, experimentación, cuestionamiento, ensayo y error.

A partir de ese momento, se retomaron los objetivos de la investigación, que tenía como intento comprender mejor las formas en que los niños viven en el bosque, cuáles son sus deseos y qué valoran, entre otros temas. Por tanto, luego se les invitó a colaborar con la organización del guion de preguntas y que la investigación se conformara, en adelante, como «nuestra».

Según Alderson (2005, p. 426), los niños tienen, en general, un gran interés por la investigación, ya que muchos de ellos están acostumbrados a las prácticas de «cuestionar, investigar, aceitar resultados inesperados, cambiar de idea y asumir que sus conocimientos son incompletos. Otro aspecto importante en la investigación con niños es que mezclan «trabajo y juego», lo cual quedó demostrado durante todo el proceso en la RESEX.

En esta perspectiva lúdica de construcción investigativa, se procedió luego a la elaboración, conjuntamente, de preguntas que parecían relevantes para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Los niños demostraron ser excelentes oyentes e interrogadores sagaces, desafiando y ayudando en el aprendizaje y desarrollo de ideas (Alderson, 2005).

Las narraciones de los niños

La elección por mostrar historias de infancia vividas a orillas del *Riozinho do Anfrísio* emergió de las inquietudes que surgieron en investigaciones previas de una de las autoras (Vasconcelos, 2010).

Paulo Freire (1977) ha subrayado durante mucho tiempo que nosotros, mujeres y hombres, somos los únicos seres capaces de inventar la existencia humana, lo que nos dio la posibilidad de estar no solo en el mundo, sino con el mundo. En esta pertenencia nos fortalecemos como sujetos capaces de crear y recrear, de hacer y rehacer, en definitiva, de transformar la historia. Para este autor, esto es parte de la lucha en defensa del medioambiente, de la «lucha por el verde, asegurándonos de que sin hombres y mujeres, el verde no tiene color».

Uno de los términos recurrentes en los testimonios de los niños participantes al referirse a por qué les gusta vivir en RESEX fue «libertad»:

> *[…] aqui a gente pode caçar a hora que quiser, pescar, pode tá vendo passarinho; […] Por que é muito aberto, a gente pode tá saindo a qualquer momento, que aqui é muito espaçoso, e lá na rua se a gente quiser um peixe tem que tá comprando, se quiser uma farinha tem que comprar; e aqui todo peixe que a gente pegar é de graça, come a vontade os peixe aí, e por isso que aqui é muito bom, a gente anda pra onde a gente quiser sozinha porque a gente é acostumada, aí não tem porque não gostar, né? […]a mãe não preocupa porque nós conhece […]; […] Eu posso fazer um bocado de coisa: pescar, flechar, caçar, pilotar, banhar no rio, jogar bola.*

Esta realidad se puede observar en todo momento: los niños pequeños se mueven por los espacios más cercanos a la casa, juegan, se divierten, socializan y trabajan en servicios livianos que se vuelven más complejos a medida que aumenta la edad. En su día a día, ayudan a padres y madres en sus tareas diarias, lavan ropa, pescan, cazan pequeños animales para la subsistencia, cocinan, se bañan en el río, plantan y cosechan frutos, observan, exploran, experimentan, ensayan, cometen errores, lo hacen bien, aprenden y enseñan.

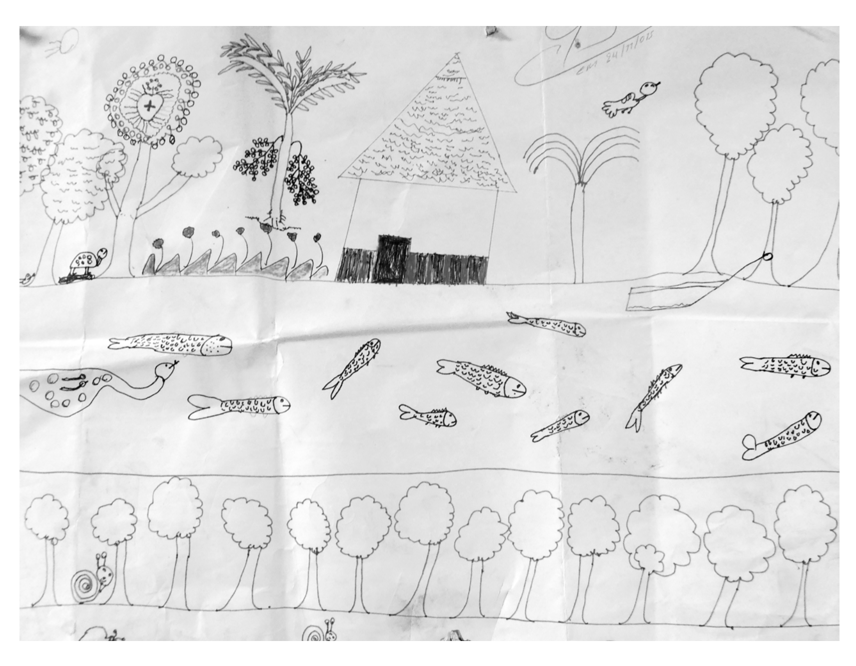
En esta Educación Ambiental orgánica se forjan valores basados en el trabajo, la espiritualidad, en la familia y en la naturaleza (Vasconcelos, 2008). Su percepción del lugar donde viven es de profunda admiración, aunque esto represente una de las características de la infancia, de la *poiesis.*

La ideología urbanocéntrica tiende a llegar a estos niños cuando sus edades ya están más avanzadas y comienzan a ser bombardeados con la falacia de la superioridad de la ciudad, que representa el progreso, mientras que el campo o el bosque representarían el atraso (Whitaker, 2008). Como muestra el testimonio a continuación:

> «*Eu não gosto muito da rua, não! A gente já é acostumado aqui, não sei, lá na rua no começo acho bom, mas depois eu tenho vontade de voltar*».

Este mismo niño dibujó su casa, en que expresa parte de la exuberancia de la naturaleza en la que se suscribe y que lo inscribe.

Figura 1
Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio



Fuente: Archivo personal

El aprecio y el respeto por la naturaleza tienen sus raíces en la ancestralidad. Desde recién nacidos, los niños son bañados en los ríos de sus comunidades y tratados con bendiciones y medicinas tradicionales. A medida que crecen, aprenden que los ríos son extensiones de la casa y proporcionan una gran parte de su sustento, un lugar para el cuidado del cuerpo, un camino por el que viajar.

De esta relación «mojada de significado» (Freire) surge un conocimiento profundo del entorno que los rodea. Los niños aprenden, en la convivencia y en la vivencia diaria, a comprender las mareas, las inundaciones y reflujos, las corrientes y los remolinos, los canales y las riberas, además de los más diversos peces y animales que habitan en los ríos, o de ellos se sirven, como los propios niños: para hidratación, locomoción, ocio, diversión, trabajo.

Cuando se les pregunta cuántos animales y peces conocen, la lista es interminable. Enumeran peces de cuero y de escama de pequeña, mediana y gran talla, los que viven en el borde y el fondo, los que tienen aguijón y los eléctricos, los carnívoros y los que se alimentan de los frutos que caen de los árboles en sus orillas. También identifican mantarrayas, tortugas, reptiles, mamíferos y una infinidad de seres vivos que tienen en el río referencia y/o domicilio. Además, distinguen muy bien los que

sirven de alimentación y los que deben conservarse para garantizar su supervivencia. Como expresa el testimonio de uno de los participantes:

> *Todo peixe que nós vamos pegar assim nós não come qualquer peixe não; se pegar muito pequeno a gente pega e solta ele agora quando ele já é meio grandinho a gente mata e traz pra comer. Ovo de tracajá se tiver muito, muito ovo a gente deixa lá pra elas tirar, agora se nós for lá e tiver com tracajazinho dentro a gente deixa lá na cova, só traz os bom, deixa os que tá com tracajazinho.*

Este aprendizaje se basa en la relación con los miembros de la familia que hicieron y hacen de la tierra, del río y del bosque su lugar de vida, de compartimiento y de trabajo (Brandão). Sobre este tema, el motivo de la mayor admiración de los niños a sus padres y madres radica principalmente en el trabajo:

> «*O que mais admiro na minha é que ela é uma mulher muito trabalhadeira, eu me orgulho dela*».

La familia es la base de la sociedad tradicional. Los numerosos hijos e hijas garantizan ayudas en la producción y apoyo en las relaciones. El trabajo se comparte entre todos, desde muy pequeños; los niños son atendidos por los distintos adultos, que acaban formando una red de protección. La educación de los niños es un deber de todos y se desarrolla en diferentes comunidades de aprendizaje cotidiano y de manera endógena, tradicional, ancestral (Vasconcelos & Siqueira, 2014):

> *Eu aprendi com mãe que a gente tem que ser trabalhadeira e a mostrar pras pessoas que a gente não é preguiçosa, pras pessoas pensar bem da gente. […] também aprendi que todo dia que a gente levanta tem que arrumar a cama. Eu aprendi a cozinhar, aprendi a fazer um bocado de coisa com ela.*

En este aprendizaje, los roles sociales de género están bien delineados, es decir, la niña necesita aprender lo que sabe la madre para poder representar su rol de mujer en la vida adulta:

> *Ela me ensinou que a gente tem que ser trabalhadeira, começar desde pequena pra quando ficar grande e arrumar marido não passar vergonha, não sabe fazer as coisas [ela diz]: minha filha então tem que fazer assim, assim, trabalhar pra quando você casar e tiver um marido saber fazer, por isso eu vou logo lhe ensinando. Aí eu aprendi um bocado de coisa com ela, cozinhar, lavar roupa, eu ia pra beira quando eu era pequena, fazer um bocado de vinho de cajá, de golosa.*

Con los hombres, las tareas giran en torno a la caza, la pesca, la construcción de casas, botes, remos, el cuidado con la familia, la recolección de nueces y aceites. En este sentido, la admiración de los niños se basa en la habilidad con la que realizan estas actividades. Una vez más, el trabajo es el valor sustantivo. Un grupo de niños

de una misma familia (dos niñas y dos niños) enumeró más de cincuenta tareas que el padre sabe realizar con maestría, entre ellas: cazar, pescar, limpiar el bosque para plantar, plantar, podar, construir casas, botes, remos, reconocer árboles, pájaros y animales, cuidar, proteger, acoger…

Un discurso muy interesante surgió de un diálogo sobre lo bueno que era el padre con sus hijas; una de ellas dijo que cuando el regatero llegaba al puerto de su casa, el padre siempre ofrecía comprarles algo. Una de las hermanas informó que el padre dijo que la niña eligiera lo que quisiera, porque le ayudaba mucho, pero la chica no eligió nada. Y respondió:

> «*No necesito nada hasta ahora, tengo suficiente crema para el cabello, mis sandalias están bien, nunca se rompieron*».

Este testimonio saca a la luz otras epistemologías que subyacen a estos territorios que, si bien están amenazados por la ocupación del capital y del Estado, implicando aspectos económicos, tecnológicos, culturales, ecológicos y muchas veces de opresión, su dimensión más fundamental es ontológica. Cuando la niña afirma que «no necesita nada», sorprende la racionalidad consumista y revela otra construcción de su ser en el mundo (Freire), en la que el consumo es prescindible, pero la familia y el trabajo no.

Estos niños crecen como sujetos ecológicos (Steil y Carvalho, 2014) y también como sujetos solidarios. Respecto al aprendizaje que se construye en la solidaridad, Brandão (2005, p. 90) afirma:

> É por isto que, sobretudo em trabalhos de educação ambiental a dimensão da comunidade aprendente é tão essencial. Qualquer que seja o contexto em que se esteja vivendo uma experiência de educação ambiental, as pessoas que se reúnem em 'círculos de experiências e de saberes', possuem de qualquer maneira algo de seu, de próprios e de originalmente importante. E o trabalho mais fecundo é aquele em que em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no círculo de diálogos.

Este es un aprendizaje fundamental que emerge para la Educación Ambiental. Steil y Carvalho (2014) consideran necesario reposicionar tanto la ontología —que cambiaría nuestra experiencia del mundo que habitamos y nuestra visión de la naturaleza de lo que se da a conocer— como de la cosmología situando «a ciência ao lado da cultura enquanto uma invenção que temos utilizado para falar sobre o outro e compreendê-lo dentro de nossa própria chave de leitura» (Steil e Carvalho, 2014, p. 173).

Nos apoyamos en las palabras de Delgado y Müller (2005), refiriéndose a la investigación con niños, cuando dicen que si queremos que la cultura del docente

(educador ambiental, educador popular) sea parte de la conciencia del niño, es necesario que, antes, la cultura del niño sea parte de la cultura del maestro (educador ambiental, educador popular).

Sabemos que es fundamental rescatar las voces y acciones de los niños a lo largo de todo el proceso de investigación, lo que también nos anima a pensar en otros instrumentos metodológicos que nos obligan a apelar a la imaginación y la creatividad, así como a innumerables reflexiones sobre el adultocentrismo.

También pretendemos, a partir de esta sistematización, compartir las lecciones que surgieron de la experiencia para una reflexión teórica y, de ser posible, contribuir a incorporar este aprendizaje generado en las políticas públicas, con el fin de traducirlo en inductores de un nuevo modelo de desarrollo, capaz de promover la sostenibilidad en sus diversas dimensiones: social, ambiental, económica, política y ética.

La esperanza que nos mueve con una investigación basada en la Educación Ambiental es que su lucha sea una denuncia y un anuncio de una vida jalonada por el respeto a sus derechos, como nos dice Freire (1977).

> A denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.

Consideraciones generales

A gente tem que fazer pra
conseguir aprender (niña participante).

Los resultados indican, en general, que la Educación Ambiental se da de forma orgánica en la vida diaria de estos niños. Todo aprendizaje se expresa en una estrecha relación entre lo que se aprende de/en la naturaleza y lo que se aprende de/en las relaciones sociales.

No consideramos nada innovador el descubrimiento de que los niños ribereños aprehenden sus conocimientos basados ancestralmente en las relaciones con la familia, con el trabajo y con la espiritualidad, mediados por la naturaleza. La antropología se basa en estas premisas. Sin embargo, cuando nos acercamos a estas realidades, podemos plantear elementos clave para (re)aprendizajes. Como sugiere Ingold (2001), la Educación Ambiental puede alimentarse de la «educación de la atención» y esta es una de sus contribuciones más ricas. Además, es probable que las actividades y logros de los niños como investigadores promuevan evaluaciones más respetuosas y realistas de sus habilidades como actores sociales (Alderson, 2005).

Es importante señalar que las experiencias basadas en investigaciones etnográficas, participativas y en el «conocimiento de experiencia hecho» (Freire) no terminan en un tiempo y espacio específico y siempre tendrán diferentes dimensiones y formas singulares de apropiación de lo vivido.

Se parte aquí del supuesto de que las experiencias vividas colectivamente permiten la creación de vínculos y lazos solidarios, el aprendizaje mutuo y la valorización del conocimiento de cada uno, como afirman Brandão y Borges (2008):

> Aprender é estar dentro de um tempo interativo de diálogo com o outro. Aprender é abrir-se a um outro para criar com ele a experiência objetivamente solidária (sempre interativa) subjetivamente pessoal (sempre um gesto único, interior) de descobrir junto e integrar sozinho o milagre do saber. E educar é saber construir o momento do diálogo dentro do qual educador e educando criam, um-com-o-outro, um-através-do-outro, um saber de construção comum e, ao mesmo tempo, uma descoberta profundamente solitária, imensamente pessoal. Eis o fio do seu mistério (p. 19).

Referencias bibliográficas

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, 26(91), 419-442, maio/ago.

Becker, B. (2005). Geopolítica da Amazônia. *Estudos Avançados*, 19(53), 71-86.

Brandão, C.R. (2005). Comunidades aprendentes. En Ferraro Jr (org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* MMA, diretoria de Educação ambiental, pp. 83-92.

___. (2007). *O que é educação.* 9ª ed. Brasiliense.

Brandão, C. R., & Borges, M. C. (2008). Criar com o outro: o educador do diálogo. *Ed. Popular*, *7*, 12-25, jan/dez.

D'Antona, A. (2003). *Garantir a terra, garantia da Terra*? Reservas Extrativistas na Amazônia Legal Brasileira. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp.

Delgado, A. C., Müller, F. (2005). *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas.* 28ª. Reunião Anual da ANPED. Anais.

Diegues, A.C. (2001). *Espaços e Recursos Naturais de Uso Comum.* NUPAUB- USP.

Fonseca, O. (2011). *Pensando a Amazônia.* Editora Valer.

Fraxe, T. J. P. (2004). *Cultura Cabocla-ribeirinha.* Mitos, lendas e transculturalidade. 2.ª ed. Annablume.

Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido.* 4.ª ed. Paz e Terra.

Galeano, E. (1986). *As veias abertas da América Latina.* Trad. Galeno de Freitas. 22.ª ed. Paz e Terra.

Ianni, O. (2004). Apresentação. In: Silva, M.C. *O Paiz do Amazonas.*Valer, Governo do Estado do Amazonas, UniNorte.

Ingold, T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention. In H. Whitehouse (ed.), *The debated mind*: evolutionary psychology versus ethnography (Berg), pp. 113-153.

Loureiro, V. R. (2002). Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. *Estudos Avançados*, *16*(45), 107-121.

___. (2009). *A Amazônia no século XXI*. Novas formas de desenvolvimento. Empório do livro.

Pinto, L. F. (2012). *A Amazônia em questão*: Belo Monte, Vale e outros temas. B4 Editores.

Porto Gonçalves, C. W. (2002). O latifúndio genético e a r-existência indígeno-campesina. *Geographia*, 4(8).

___. (2004). O desafio ambiental. In Sader, E. (Org.) *Os porquês da desordem mundial.* Mestres explicam a globalização. Record.

___. (2008). *Amazônia, Amazônias.* 2.ª ed, 1.ª Reimpressão. Contexto Editora.

Steil, C. A., & Carvalho, I. C. M. (2014). Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana* 20(1): 163-183.

Vasconcelos, V. (2010). River-Dweller Populations in the Amazon Region and the Preservation of the Traditional Culture: Dilemmas in a Globalized Society. *Adult Education and Development*, 74, 153-164.

Vasconcelos, V. O., & Oliveira, M.W. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 53/5, 1-13.

Vasconcelos, V., Siqueira, C., Santos, R., Salazar, M., Straatmann, J., Neves, L., Reis, A., Campos, P. G. (2010). Educação Popular e meio ambiente: diálogos com populações tradicionais amazônicas. *Ambiente & Educação*, 15(1), 47-66.

Vasconcelos, V. O., & Siqueira, C. T. (2014). Environmental Education and Territorial Management: Experiences with traditional communities from Brazilian Amazon. VI *Best of Both Worlds Conference.* Anais.

Whitaker, D. C. A. (2008). O rural-urbano e a escola brasileira. *Retratos de Assentamentos*, 11.



La construcción del saber pedagógico de docentes de primaria desde la reflexión sobre la práctica

Daniela Campos S.
Marcela Suckel G.
Gonzalo Sáez N.
Guillermo Rodríguez M.

Referentes teóricos

La formación inicial y reflexión docente

En Chile la formación inicial del profesorado presenta un predominio del enfoque técnico-instrumental caracterizado por una fragmentación del currículo, un escaso trabajo práctico y una desconexión con la realidad pedagógica nacional y las necesidades del contexto (Cortés & Hirmas, 2016), características que mantienen la brecha entre teoría y práctica.

La capacidad de analizar y reflexionar crítica y colectivamente sobre la práctica se transforma en elemento articulador que conduce la actividad profesional del docente hacia un saber hacer en el marco de una comunidad educativa. En este contexto, la formación práctica previene que una excesiva teorización genere una distancia entre los programas de formación docente y los requerimientos del sistema escolar.

Para Marcelo (1999) la oportunidad de aprender a enseñar desde los centros escolares reconoce que el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido, es decir, se localiza tanto en el mundo académico como en el mundo profesional. Por tal motivo, el período de práctica o *prácticum* representa un elemento fundamental en el marco de la formación profesional inicial del docente, donde se reconoce el valor de la experiencia práctica para el aprendizaje de la enseñanza (Mauri *et al.*, 2015; Sorensen, 2014; Zabalza, 2011; Zeichner, 2011; Latorre y Blanco, 2011), transformándose en un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica que permite la revisión de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y para reconocer la influencia de los modelos de ejercicio docente heredados, en contraste con los modelos teóricos (Labra, 2011); así como para la elaboración del saber de la práctica (Galaz & Fuentealba, 2008; Labra, 2011; Latorre, 2006).

Saber pedagógico y la investigación acción en la formación práctica

En este contexto, adquiere relevancia considerar qué saberes construye el profesorado en formación en sus espacios de aprendizaje formal y no formal, evidenciando la reflexión en la acción (Schön, 1983), para que el profesorado en formación tome consciencia y comunique los saberes que moviliza en su práctica. Este saber es una noción compleja, pues se conforma de aspectos curriculares, prácticos y reflexivos que se relacionan e interactúan desde la totalidad. En consecuencia, no existe fragmentación, dado que el fenómeno educativo se despliega, operacionalmente, en una relación de carácter sistémico y multidireccional (Alliaud & Vezub, 2014; Mancovsky & Monetti, 2012).

Desde la pedagogía crítica, estos saberes corresponderían a la posibilidad de crear conocimiento interdisciplinario y curricular que responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas, recuperando poder e identidad (Magendzo, 2003) y desplazando el énfasis en las disciplinas de estudio como conocimiento estanco. Al respecto, estudios referidos a identidad profesional plantean que esta no se asume de forma automática, sino más bien contemplan la participación activa del profesional mediante la activación de estrategias personales tendientes a rechazar, cambiar o simular las identidades promovidas en virtud de las propias historias y concepciones (Galaz, 2011; Czop, 2008; Woods, 2002; Cattonar, 2001; Maroy, 2001).

El modelo de formación inicial docente que está a la base del presente estudio se fundamenta en una formación práctica que promueve la construcción del saber pedagógico al modelar el desarrollo de la acción docente mediante la Investigación-Acción (I-A), en consideración de un enfoque reflexivo-crítico, necesario en un sistema educativo como el chileno con altos niveles de segregación escolar.

Trayectorias escolares de exclusión/inclusión social en el profesorado en formación

Otro aspecto por considerar es la trayectoria escolar del profesorado en formación, herederos de experiencias de inclusión/exclusión social, pues la acción-práctica se construye desde predisposiciones y valoraciones que cada sujeto ha desarrollado a lo largo de su historia personal y que pone en juego cuando tiene que ejercer su rol dentro de la escuela y el aula. Acceder a la visión de los sujetos permitiría visibilizar elementos de construcción de la identidad profesional docente que han sido invisibilizados por las prácticas rutinarias de la cultura escolar (Bobadilla *et al.*, 2009). Este tipo de experiencias constituirían elementos diferenciadores que facilitarían la ruptura de esquemas poco elaborados para dar paso a la construcción de esquemas más integrados y conscientes de las experiencias de inclusión/exclusión social de las que provienen sus biografías (Suckel *et al.*, 2019).

En el andamiaje de este proceso reflexivo, resulta fundamental considerar que el docente se ve abocado a construir su práctica, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes actualizan en el aula, mediante la interacción pedagógica con el profesorado.

Metodología

El proceso metodológico utilizado es cualitativo-interpretativo bajo el procedimiento metodológico de la Investigación-Acción (I-A). Se buscó comprender el tránsito teórico-práctico de las y los sujetos para llegar a la construcción del saber pedagógico, a través de los procesos reflexivos asociados a la práctica pedagógica. Para ello se recurrió al enfoque etnográfico con el propósito de documentar la realidad social del aula (Rocwell, 2011) que permitió acceder a construcciones multidimensionales e intersubjetivas y centrarse en cómo el profesorado en formación reflexiona en torno al saber pedagógico, pues de estas experiencias intersubjetivas se obtienen señales para interpretar la diversidad de sentidos y significados que los sujetos construyen (Sandín, 2003).

La intención es explicar cómo el profesorado en formación ha construido socialmente el saber pedagógico y a la vez imaginar de qué manera pueden darse procesos de transformación deseables, procesos que tienden a ser negados bajo la noción de una escuela inmutable. A través de las categorías sociales emergentes, se produce la organización de significados, relaciones o prácticas, así como también el surgimiento de esquemas alternativos que confrontan, abren, matizan y contradicen los esquemas teóricos y el sentido común de los investigadores (Rockwell, 2011).

Para acceder a construcciones multidimensionales e intersubjetivas y centrarse en cómo el profesorado en formación reflexiona en torno al saber pedagógico bajo el procedimiento de I-A, se consideró la producción escrita de cien profesores y profesoras en formación, mediante informes de práctica y relatos de vida de las trayectorias escolares, estos últimos desde la perspectiva del enfoque biográfico. A través de la I-A fue posible integrar los procedimientos metodológicos en la acción pedagógica, con foco en el profesional investigador más que en las consideraciones metodológicas (Latorre, 2003), ya que la construcción del saber pedagógico es generada por el propio individuo, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola.

Para acceder al proceso reflexivo sobre la práctica se consideró la producción escrita del profesorado en formación en torno a las distintas fases del procedimiento de investigación-acción implementado: diagnóstico, diseño, análisis y reflexión pedagógica. De forma complementaria se utilizaron relatos de vida del profesorado de primaria en formación, desde la perspectiva del enfoque biográfico, para acceder a sus trayectorias escolares y el impacto de estas en la construcción del saber pedagógico.

Los participantes de este estudio corresponden a cien profesores y profesoras en formación, de Educación Básica de la Universidad de Concepción, Chile, que pertenecían a 1.º, 2.º, 3.º y 4.º año de formación (25 estudiantes por cada cohorte). Los datos fueron recolectados a partir de cien informes escritos, asociados a las fases de la IA y cien relatos de trayectoria escolar escritos de los mismos participantes.

El análisis de datos se desarrolló en dos etapas con la participación de cinco investigadores. En la primera se procedió a la lectura colectiva de los informes y relatos, y luego se analizó el contenido mediante el programa QDA Miner Lite, *software* de análisis cualitativo. En la segunda etapa, el análisis se realiza mediante la descomposición del material empírico recolectado, a partir del análisis del discurso, en categorías emergentes desde una aproximación hermenéutica, bajo un procedimiento inductivo.

Con respecto a los informes escritos, se distinguen dos categorías: conocimientos teóricos y conocimientos profesionales. En este caso, las citas representativas consideran la identificación del profesorado en formación identificado con un número y el año de formación inicial que cursa. Con relación a las trayectorias educativas, se distinguen tres categorías: Trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico; Concepciones de rol docente; y Representaciones sociales sobre el proceso de aprendizaje construido. Para el caso de los relatos escritos, cada sujeto es identificado con un nombre ficticio, género y el año de formación que cursa.

Resultados

Se destacan aquellos relacionados con los informes escritos donde se distinguen dos categorías: Conocimientos teóricos y Conocimientos profesionales, y la reinterpretación conceptual de la realidad educativa observada.

Respecto a las trayectorias educativas del profesorado en formación, emergen experiencias favorables y desfavorables que aportan elementos en la demarcación de los saberes asociados al quehacer pedagógico en torno a experiencias de inclusión y exclusión social de aula, y agrupadas en tres categorías emergentes: a) Trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico, b) Concepciones del rol docente y c) Representaciones sociales sobre el proceso de aprendizaje construido.

Producción escrita asociada al proceso de construcción de saber pedagógico

Conocimientos teóricos

Desde los informes de diagnóstico emergen dos categorías:

a. Conceptos que fundamentan el análisis diagnóstico

Con respecto a la primera categoría, se constata que el profesorado en formación utiliza dos tipos de conceptos teóricos para fundamentar el análisis diagnóstico realizado: conceptos explícitos e implícitos. Esto se da en función de la reinterpretación de lo que observan en el ámbito escolar, que luego conceptualizan con apoyo de referentes teóricos, lo que se visualiza en la siguiente cita:

> La escolaridad de los padres: la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 15 y 16 años de escolaridad. Lo anterior se hace notar en el capital cultural que presentan los estudiantes […]. (S4, 4.º año)

b. Conceptos que fundamentan las proyecciones pedagógicas para la intervención

Con respecto a la segunda categoría, se visualizó que el profesorado en formación utiliza conceptos para fundamentar las proyecciones pedagógicas y que se transforman en función de los diseños didácticos para su intervención en el aula, tal como se evidencia en la siguiente cita:

> También busca poner en manifiesto la metodología y teorías de aprendizaje que se deben adoptar acorde con el contexto sociocultural de los estudiantes, capacidades cognitivas, emotivas, psicológicas, sociales y culturales, conocimientos y habilidades previas; ya que se debe asumir un rol docente conciliador entre el estudiante y el aprendizaje. (S54, 2.º año)

Desde las producciones escritas asociadas a los diseños didácticos de aula se distinguen tres tipos de análisis conceptual:

a. Conceptos utilizados para fundamentar los diseños didácticos de aula

Se observó que los sujetos de 3.º y 4.º año, utilizan conceptos relacionados al proceso cognitivo y la promoción de la autonomía de los niños y niñas del aula, tal como se muestra en algunas citas que se presentan a continuación:

> Los estudiantes de 3.º básico están en la etapa de operaciones concretas, donde tienen la capacidad de generar un pensamiento lógico […]. (S22, 4.º año)

> Dentro de las teorías que dan sustento o son base para el diseño metodológico que se utiliza, se encuentran los estadios del desarrollo de Piaget […]. (S13, 4.º año)

b. Fundamentos metodológicos de diseños didácticos de aula

Estos se basan en experiencias de aprendizajes para el desarrollo de habilidades cognitivas del estudiantado, que denotan una progresión de estas. Esto se muestra en los siguientes extractos de las producciones escritas:

> Para el desafío número 1, sobre el trabajo colaborativo, presentamos la teoría de ZDP mediada por pares […] El aprendizaje despierta una serie de desarrollos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (S6, 4.º año)

c. Conceptos explícitos e implícitos utilizados para fundamentar diseños didácticos de aula

El profesorado en formación utiliza explícitamente conceptos tales como: retroalimentación y activación de conocimientos previos, e implícitamente conceptos asociados a métodos de evaluación, aprendizaje significativo, fundamentos de actividades de intervención y clima de aula.

> […] De acuerdo con Weiner (1990) la retroalimentación también tiene un componente motivacional, dirigido a la intrínseca necesidad humana de comprender por qué se actúa como se hace […]. (S12, 4.º año)

> Las estrategias utilizadas en la implementación de esta unidad didáctica no se enfocan solo en la utilidad o valor de uso que se pueda otorgar a un aprendizaje, sino más bien en se aplique a situaciones de la vida cotidiana y reales que son significativas para los estudiantes […]. (S8, 4.º año)

Por otra parte, el profesorado de primaria en formación relaciona y articula estos conceptos (implícitos y explícitos) en los planos pedagógico, metodológico y contextual. En este aspecto los participantes del estudio relacionan y articulan los conceptos en los tres planos simultáneamente, ejemplificándose en la cita:

> […] el actuar del profesor en formación requiere de una preparación, el cual debe diagnosticar al grupo, teniendo en cuenta que los niños y niñas se ven influenciado por su historia y teniendo como base sus conocimientos previos, utilizando estrategias didácticas en los diseños de clase para alcanzar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje […]. (S24, 4.º año)

En el encuentro teórico-práctico se releva el proceso de reflexión pedagógica que emerge del análisis de la realidad educativa contextual. Este proceso reflexivo se evidencia en los informes escritos de análisis y reflexión desde donde emergen dos tipos de análisis conceptual:

a. Procesos reflexivos asociados a la interacción sociocognitiva desplegada en el aula

El profesorado en formación destaca la función mediadora y de facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje:

> En el contexto de las aulas se perciben relaciones asimétricas entre el profesor y los estudiantes, puesto que el docente es el que impone su lenguaje y su capital cultural, de forma que el profesor se transforma en el actor principal en las salas de clases. (S1, 4.º año)

> Fue una participación, donde se logró romper el esquema individualista que existía en el aula, donde se instó al trabajo colectivo. (S21, 1.º año)

Además, los participantes de cursos avanzados identifican como elementos que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje: (a) el trabajo colaborativo, pues «no se trata solo de actividades, sino de una actividad social, práctica y compartida» (S25, 4.º año), (b) la autonomía, ya que «los niños se mantuvieron activos y protagonistas» (S12, 4.º año) y (c) el aprendizaje dialógico, pues este «se dio entre las propuestas docentes» (S1, 4.º año).

b. Clima socioemocional de aula

El profesorado en formación lo connota como una variable relevante de considerar al momento de problematizar la realidad educativa y proponer propuestas de intervención pedagógicas con inclusión de aspectos conjugados en el área socioemocional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

> El clima de aula entre profesor-alumno es bastante malo, ya que a la profesora solo le importa pasar la materia, sin que los estudiantes comprendan lo que se les está enseñando, tampoco se interesa por conocer al grupo más a fondo, no hay una motivación por parte de la profesora hacia los estudiantes, por lo cual los estudiantes responden con desorden e indisciplina, además de reflejar en las evaluaciones malas calificaciones. (S69, 2.° año)

Conocimientos profesionales

Los hallazgos desde los informes escritos permiten levantar dos categorías centrales donde los conocimientos profesionales se visualizan en:

a. Problemáticas pedagógicas

Al respecto, predominan las que se asocian al desconocimiento del contexto social, clima de aula, falta de recursos y la focalización en los estudiantes.

> […] un factor mayormente desconocido al momento de diseñar o implementar, es la poca profundización en el contexto sociocultural. (S19, 4.º año)

> El compromiso de los estudiantes no termina con sus tareas y su reacción varía de acuerdo con la metodología y disciplina. (S4, 4.º año)

b. Proyecciones de desafíos pedagógicos

Estos se centran en el diseño de actividades tendientes a desarrollar el trabajo colaborativo y actividades didácticas orientadas al logro de habilidades cognitivas complejas:

> Al momento de diseñar la intervención se pretende que los estudiantes puedan trabajar en grupos, de manera colaborativa, ya que hasta el momento han desarrollado actividades individuales […]. (S15, 4.º año)

> […] Aumentando la complejidad de la tarea y enseñando estrategias permitiría a los estudiantes comenzar a avanzar dentro de los grupos en los que se encuentran. (S13, 4.º año)

Trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico

Las trayectorias educativas del profesorado en formación presentan tres categorías emergentes:

Trayectorias educativas asociadas al proceso de construcción del saber pedagógico

Emergen experiencias favorables y desfavorables que aportan elementos en la demarcación de los saberes asociados al quehacer pedagógico. Respecto de las experiencias favorables que aluden a las relaciones interpersonales construidas con sus pares, se caracterizan por connotar de forma positiva el proceso de interacción social vivenciado con pares en el espacio educativo:

> Los mejores recuerdos con mis compañeros y amigos, los juegos en los recreos, que para nosotros eran eternos. (Llanquiray, hombre, 2.° año)

De la evidencia, emergen experiencias favorables asociadas a procedimientos pedagógicos vinculados al uso de estrategias didácticas dan cuenta de experiencias de construcción de conocimiento que connota favorablemente la dimensión social implicada en el proceso de construcción:

> La mejor experiencia fue cuando en 4.º básico tuve como profesor a alguien que hacía divertidas las clases, con música o nos dejaba sentarnos en grupo. Ahí me gustaba ir a la escuela, después solo iba porque debía ir. (Manque, mujer, 2.° año)

En contraste, las experiencias desfavorables ligadas a las trayectorias educativas hacen referencia a una evaluación negativa de las prácticas de enseñanza de sus

profesores, asociadas a experiencias de violencia, las que se expresan de diferentes formas, como: violencia verbal y física, violencia en la interacción social en el aula, comunicación de bajas expectativas hacia el estudiantado, entre otras.

Con respecto a los episodios de violencia verbal y física, los relatos dan cuenta de la presencia del castigo como forma de interacción social en el aula:

> Me castigaban de diversas formas, la más dolorosa era cuando me gritaban enfrente de todos mis compañeros o me hacían limpiar la sala mientras mis compañeros realizaban actividades. (Ayinhual, hombre, 1.° año)

En lo que respecta a episodios de violencia experimentados en la interacción pedagógica con profesores y los pares, las trayectorias educativas demarcan experiencias de socialización caracterizadas por cursar de forma violenta en el plano de la interacción social y comunicativa de aula:

> Dentro de los malos recuerdos está la discusión con una profesora en séptimo básico en donde ella me dice que el mundo sería feliz si yo no estuviera, mal recuerdo, pero que no incidió en mi decisión de querer ser profesor. (Inalef, hombre, 4.° año)

Concepciones del rol docente

Se evidenciaron diferencias en cuanto a la contribución y/o impacto que tiene la formación inicial docente en este proceso de construcción y las experiencias «trayectorias» (familiares, sociales y escolares), como experiencias de inclusión y/o exclusión social declaradas por el profesorado en formación.

> En el liceo tenía una profesora que no solo nos ayudaba en lo pedagógico, sino que también se preocupaba de mis carencias hasta el punto de que llegó a pagar la matrícula de los últimos tres años del liceo, siempre preguntaba cómo estaba y daba instancias para conversar y que una le tuviera confianza. (Peyeche, mujer, 2.° año)

> Mi paso por la escuela en la visión que tengo sobre ser docente ya que cuando estudiaba creía que el trabajo docente era más simple, es decir, donde yo estudié nunca vivencié problemáticas en el aula, ni tampoco mayor resistencia al currículo por lo que el paso por la escuela me ha mostrado la realidad educacional en Chile. (Tripaileo, mujer, 4.° año)

Representaciones sociales sobre el proceso de aprendizaje construido

Se constató que el profesorado en formación viene con una representación construida de lo que es ser docente. Las experiencias de aprendizaje son construidas a partir de experiencias formadoras asociadas a modelos de aprendizaje basados en la

experimentación, el aprendizaje activo y su utilización como mediadores en la construcción de conocimiento.

> … El liceo se ubica al lado de un río, así que, para estudiar el tema de caída libre, el profesor nos llevó al puente y desde él se lanzaban varias piedras con distinta masa y con un cronómetro se medía cuánto se demoraba la piedra en tocar el agua. (Huanquyi, mujer, 3.° año)

Conclusiones

Desde la formación inicial este proceso de construcción de saber, abordado a partir de la Investigación-Acción, da cuenta que los participantes del estudio utilizan conceptualizaciones que integran desde diferentes ámbitos, demostrando una gradualidad y haciéndolas progresivamente más complejas y reinterpretándolas a partir de un sustento teórico.

En el diagnóstico profundizan en temáticas circunscritas al ámbito social y pedagógico, establecido en situaciones particulares del contexto escolar. En el diseño se centran en el ámbito metodológico, formulando actividades de aprendizaje para ponerlas en funcionamiento en el aula escolar. En la implementación, vinculan estrechamente el contexto y la cultura de los estudiantes, enmarcado en el ámbito sociológico.

El profesorado en formación va construyendo su saber pedagógico desde la interacción experiencial de sus prácticas y los fundamentos sobre los cuales desarrollan sus planteamientos y reflexiones, por lo que la dimensión social del saber corresponde a un saber compartido por el grupo de maestros que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable.

La problematización de la experiencia de formación práctica situada en el aula escolar y compartida en procesos de interacción socioeducativa con los otros actores educativos: profesores guías y estudiantes de primaria, contribuiría a que emergieran las tensiones presentes en el sistema educativo, se establezcan las diferentes perspectivas de análisis en torno a estas y se orienten las reflexiones hacia la búsqueda de nociones integrativas en torno a la práctica educativa. La rapidez con que trabaja el profesorado y la inmediatez con que son exigidas sus respuestas, en el contexto de la escuela, los obliga a activar un conocimiento implícito, que consolidado da paso a esquemas y procedimientos mecánicos con los que actúa en el aula.

Específicamente, el profesorado en formación puede transitar desde una singularización de la práctica docente, traducida en anécdotas, conductas y cuestiones básicas del proceso de inserción práctica, hacia la problematización de las situaciones pedagógicas. Además, puede demostrar un desarrollo avanzado de las competencias prácticas, evidenciado en la *re-interpretación* de aspectos culturales del centro educativo y prácticas escolares, al profundizar y conceptualizar la práctica en situaciones

complejas situándose en distintos escenarios. Esto les permite, por una parte, avanzar en su construcción del saber pedagógico para resolver en un nivel inicial la tensión teoría y práctica, y por otra, promover la capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

El profesorado en formación durante su trayecto formativo se incorpora a diferentes realidades enmarcadas por centros de prácticas y salas de clases en las que se vivencian experiencias de inclusión y/o exclusión social que aproximan a la realidad profesional. Estos escenarios no constituyen «espacios idealizados», pues en ellos se expresan múltiples problemáticas que favorecen un proceso reflexivo que admita divergencia y disonancia entre los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos involucrados en la acción docente en el aula, haciéndolos más visibles y conscientes, a fin de que este los pueda incorporar como recursos personales y profesionales.

Desde la epistemología convergente vygotskiana, estas experiencias de inclusión/exclusión social son mediadas por las experiencias de trayectorias educativas del profesorado en formación y constituirían elementos diferenciadores que facilitarían con la ruptura de esquemas cognitivos y/o emocionales poco elaborados para dar paso a la construcción de esquemas más integrados y reflexivos acerca de las experiencias de aprendizaje construidas.

Desde el punto de vista del profesorado en formación, se provoca una constante tensión entre teoría y práctica, entre sus saberes y discurso. A partir de este planteamiento, el saber pedagógico configuraría una episteme al representar un principio organizador del discurso pedagógico. En este punto radica la relevancia de conocer los roles de actuación docente y esquemas de representación, organización y acción del saber pedagógico construidos en la trayectoria educativa, con tal de promover quiebres en los esquemas cognitivos y emocionales que los profesores en formación traen desde el sistema escolar que propendan a otorgar niveles crecientes de conciencia reflexiva y autonomía personal y profesional a los futuros pedagogos.

Finalmente, el proceso reflexivo intencionado desde la FID contribuiría a desaprender modos de actuación y razonamiento pedagógico fundamentados desde principios aprendidos y heredados de exclusión social, para acceder a espacios de análisis y problematización de estos y progresar hacia escenarios de actuación pedagógica elaborados desde principios de cooperación e inclusión social.

El proceso de reflexión docente y pensamiento crítico del profesorado en formación permite el desarrollo del llamado «tercer espacio», concepto que implica dejar atrás la comprensión de la teoría y la práctica como elementos binarios para asumir una perspectiva en la que ambos constructos se integran y pueden transformarse en una perspectiva común (Zeichner *et al.*, 2015). Este nuevo escenario de formación desafía al espacio académico formal a cambiar la epistemología de la formación del profesorado, lo que «implica una relación más igualitaria y dialéctica entre el cono-

cimiento académico y el práctico para apoyar el aprendizaje de los maestros/as en formación» (Zeichner *et al.*, 2015, p. 132).

Referencias bibliográficas

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 5*(20), 31-46.

Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., & Soto, A. (2009). Los rodeos de la práctica: Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos, 35*(1), 239-252.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 10, pp. 1-34. UCL.

Cortés, I., Hirmas, C. (2016). Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Czop, L. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and teaching: theory and practice, 14*(3), 239-252.

Fuentealba Jara, R., & Labra Godoy, L. P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* [Disertación doctoral]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos, 37*, pp. 89-107.

Galaz, A., & Fuentealba, R. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente, ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH. pp. 141-168.

Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica.* [Tesis doctorado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* Grao.

Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educacional, 10*, pp. 41-64.

Latorre, M., & Blanco, F. (2011). El *prácticum* como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU-Revista de Docencia Universitaria, 9*(2), 35-54.

Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos.*

Mancovsky, V., & Monetti, E. (2012). Acerca de la crítica pedagógica: una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico. [Ponencia]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, julio, París.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 19*, pp. 101-143.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 12*, pp. 2-26.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina Álvarez, R., & Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 105-109.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Una formación del profesorado basada en la investigación. En R. Jakku-Sihvonen y H. Niemi (eds.), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Secretaría General Técnica-Centro de Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Kaleida Forma, pp. 53-75.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Mc Graw-Hill.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* Basic Books.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school prácticum. *Teaching and Teacher Education, 44,* pp. 128-137.

Suckel, M., Campos, D., Sáez, G., & Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 18*(36), 117-133.

Zabalza, M. (2011). El *prácticum* en la formación universitaria. *Revista de Educación, 354*, 21-43.

Zeichner, K. (2011). Rethinking the connections between campus based courses and field experiences in college and university based teacher education. In J. Millwater, L. Ehrich, & D. Beutel (eds.), *Practical Experiences in Professional Education: A transdisciplinary approach*. Post Pressed, pp. 37-60.

Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 122-135.



Pedagogía planetaria y justicia curricular

Hilda Mar Rodríguez Gómez[1]
Juan Camilo Estrada Chauta[2]
Juan Carlos Vásquez García[3]

El presente trabajo deviene del proyecto de investigación internacional *Educación global/Pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia* que desde el año 2013 desarrollan en conjunto la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna. Su objetivo, aunque flexible a lo largo de los siete años de implementación, se ha centrado en comprender los desafíos de la profesión docente en un contexto de cooperación internacional, a partir del estudio comparado de las políticas públicas de los dos países para la formación de maestros, con relación a la atención educativa de grupos diversos/población vulnerable. La autora y los autores de este texto participamos como investigadora principal y coinvestigadores respectivamente.

Inicialmente, presentamos la noción de pedagogía planetaria para relacionarla luego con la idea de justicia curricular o la visibilización de saberes subalternos en el currículo. Posteriormente, exponemos una experiencia para mostrar qué forma adquiere la pedagogía planetaria en la práctica educativa y las dos modalidades en que esta se ha vinculado a la formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1 Universidad de Antioquia, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciada en educación preescolar y magíster en educación. Integrante del Grupo de Investigación Diverser en las líneas formación de maestros en perspectivas interculturales. Email: hilda.rodriguez@udea.edu.co.

2 Universidad de Antioquia, Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, magíster en educación y derechos humanos. Integrante del Grupo de Investigación Diverser en las líneas de educación y género, formación de maestros en perspectivas interculturales y formación en cultura investigativa. Email: juanc.estrada@udea.edu.co.

3 Universidad de Antioquia, Licenciado en lenguas extranjeras, magíster en educación y actualmente estudiante de Filosofía. Se ha desempeñado como docente de cátedra de la Facultad de Educación y la Escuela de Idiomas en la Universidad de Antioquia. Integrante del Semillero de Investigación de Pedagogía Planetaria adscrito al Grupo de Investigación Diverser y al proyecto de cooperación internacional entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna (PHBern), *Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social*. Email: jcarlos.vasquez@udea.edu.co.

¿Por qué una pedagogía planetaria?

La noción de pedagogía planetaria (Rodríguez y Yarza, 2016) funciona como herramienta analítica para comprender las dinámicas escolares a partir de fenómenos migratorios que develan las tensiones interculturales que ocurren y que dan origen a conflictos cognitivos, epistémicos y sociales en el seno de prácticas pedagógicas excluyentes (Fernández, 2008; Téllez y Skliar, 2008).

La pedagogía planetaria como metáfora provisional rescata los aportes de diversas propuestas educativas y pedagógicas que respondan a una de las formas en que se manifiesta la crisis de la escuela o la crisis de la sociedad, que resulta de la sospecha actual en torno a:

> Los valores sobre los cuales la sociedad se constituyó […] valores que se suponía regían o debían regir la vida de la sociedad nos parecen dudosos, el propio sentido de las instituciones que se irguieron en torno de los mismos es destruido. (Do Valle, 2006, p. 19)

Tal sospecha, que pone en tensión las prácticas y discursos defendidos como parte de la historia y la tradición propia de los grupos sociales, se da gracias al avance de propuestas críticas feministas, antirracistas, comunitarias, entre otras, que han cuestionado el funcionamiento de estructuras sociales sexistas, clasistas, racistas, individualistas y demás formas de relacionamiento que se sustentan en formas de opresión. En este sentido, la pedagogía planetaria se nutre de la interculturalidad entendida como «proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación sociohistórica» (Castillo y Guido, 2015, p. 19).

El desmantelamiento de dichas formas de opresión requiere una revisión de los currículos convencionales que hacen de la escuela una fábrica de normalización:

> La educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros. (Pérez, 2001, p. 293)

Para este propósito resulta menester volver sobre la formación de maestros y maestras para incorporar en ella las preguntas por la diversidad, la diferencia y las identidades de manera que cobren relevancia en el oficio de la enseñanza sin sucumbir ante lo que Dietz (2012) identifica como un prejuicio pedagógico. Esto es, suponer que existen áreas del saber escolar en las cuales se materializan más fácilmente los fenómenos relacionados con la diversidad cultural, ignorando completamente otros y aportando con ello a la fragmentación del conocimiento.

Así, decimos pedagogía planetaria para abrir caminos de comprensión, rutas de indagación, formas de revisar los problemas, avanzar en diversos análisis para la formación de maestros y maestras. Decimos pedagogía planetaria, para referirnos a (otros) modos de estar en múltiples espacios educativos, de ser maestro o maestra, de vincularnos a los contextos, de leer las realidades. En fin, decimos planetaria para abrir fisuras y producir quiebres; decimos planetaria como sinónimo de *crisis* (Echeverri, 2009). Las posibilidades de una pedagogía planetaria ofrecen herramientas para cartografiar y profundizar aquello que, como diría Blanchot sobre el espacio literario, es abismal, limítrofe, brecha, fisura, grieta.

Justicia curricular

En este caso se trata de usar la noción de pedagogía planetaria para develar lo que una noción de cultura escolar sujeta a realidades ahistóricas (Gimeno y Pérez, 1995), como las que denuncia (Rockwell, 2018), produce en el currículo en tanto recorrido, orden y regulación y control de lo que se enseña y cómo se enseña. Pues lo que ocurre en las aulas con los contenidos escolares, nos permite afirmar que el currículo es un plan elaborado para ordenar la distribución de conocimientos en las instituciones educativas, de acuerdo con lineamientos de la cultura.

De manera que sería irresponsable concebir la creación del currículo como una práctica neutra ya que, como lo expresa Apple (2006), en primer lugar, las escuelas sirven a los intereses de diversos individuos al mismo tiempo que actúan como espacios para la reproducción económica y cultural de las relaciones de estratificadas de clase. En segundo lugar, ese conocimiento que llega al plan de estudio escolar es solo una pequeña parte de un universo más grande de conocimientos y principios sociales. Entonces es una forma de capital cultural que, a menudo, refleja las pretensiones de determinados colectivos, privilegiando en consecuencia el conocimiento, las capacidades y perspectivas de dichos grupos sociales, que son finalmente los mismos que definen los estándares educativos (Kumashiro, 2006).

Así, no es solo un plan que se expresa, sino un espíritu que se transmite, una forma de socialización de que compone y ofrece condiciones para la socialización, la comprensión de las relaciones (cognitivas e intelectuales) y las formas de actuar en el espacio (roles y estereotipos).

Para paliar estos efectos y dar cuenta de la atención a la diversidad, el currículo ha empleado dos modelos (Aguado, 2003). De un lado, un modelo *compensatorio,* basado en el déficit de las comunidades y minorías étnicas; desde el cual se establece una conexión entre las diferencias culturales y las situaciones-fenómenos de injusticia social, de manera que muchas propuestas educativas compensatorias que se articulan en nombre de la diversidad cultural, tienen en el fondo una trabazón de orden

económica, política y social. A esta educación compensatoria subyacen algunas ideas que, señala Connell (2006), son la base de las políticas públicas y las inversiones en educación. Estas ideas hacen referencia a que las «desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas»; a que los *pobres* son diferentes culturalmente y que la reforma educativa que se requiere es del orden técnico (pp. 34-36), con lo cual:

> Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. (Aguado, 2003, p. 10)

En segundo lugar, el otro enfoque desde el cual se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad es el modelo basado en la *diferencia,* que tiene como base ontológica la comprensión de esta como asunto constitutivo de los seres humanos. Por tanto, trabajar sobre ella para potencializar, valorar y obtener beneficios colectivos e individuales, sería la apuesta de una educación que tome como base la diferencia, no como dificultad, sino como potencialidad, en tanto asume que «(…) toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos y personas con referentes culturales diferentes como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo» (Aguado, 2003, p. 11).

Estos dos modelos que expone Aguado (2003) y los nueve paradigmas en que condensa la atención a las diferencias culturales en educación (pp. 6-7) nos llevan a afirmar de la mano de Connell que:

> El currículo es hegemónico en las escuelas en el sentido de que: a) margina otras formas de organización del conocimiento; b) está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas, y c) ocupa todo el espacio cultural al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas. (2006, p. 56)

Para ampliar la perspectiva de análisis de estos modelos, hacemos uso del término justicia curricular (Connell, 2006; Torres, 2011) para ilustrar las maneras en que el currículo puede representar de manera parcial los intereses y conocimientos de algunos grupos en detrimento de otros; es una propuesta que recoge algunos de los elementos de la discusión que Fraser y Honneth (2006) sobre justicia social y sus tres alternativas, a saber: redistribución, reconocimiento, participación. Además, esta perspectiva nos permite señalar que la relación entre escuela y justicia está referida a que la educación es un bien público de trascendencia para el presente y el futuro y la educación (Connell, 2006, pp. 15-29).

La distribución hace referencia a *distribución* de bienes como los derechos, las oportunidades, la riqueza y el respeto. La justicia como reconocimiento parte de la

idea de que la jerarquización de la sociedad responde a la utilización de modelos hegemónicos, que debe ser reemplazada por modelos y estructuras que *reconozcan* a los grupos y lógicas que han sido excluidas lo que nos permitiría acercarnos a ser una sociedad inclusiva y abierta a la diversidad. En cuanto a la justicia como participación, lo que procura es crear condiciones para que aquellos que han sido excluidos tengan ocasión de participar en la toma de decisiones. Estos tres elementos en relación con la justicia curricular parte de la comprensión de la educación como una empresa moral (Connell, 2003) y se sintetizan en esquema que presentamos en la Tabla 1, siguiendo la discusión entre Fraser y Honneth (2006), de cada una de las modalidades de justicia y su expresión en el currículo.

Tabla 1
Modalidades de justicia en el currículo

Noción de justicia	Énfasis en	Concepto
Redistribución	Saberes que contribuyan el *desarrollo humano*	Igualdad
Reconocimiento	Estrategias alternativas para ampliar las experiencias	Equidad
Participación	Generación de condiciones para la toma de decisiones	Valores democráticos

Fuente: Elaboración propia a partir de lo expuesto en Fraser y Honneth (2006)

Con base en esto, la justicia curricular desnuda la existencia de algunos currículos injustos que desconocen saberes, estandarizan los logros y limitan las posibilidades de participación. Estas modalidades de la justicia deben repercutir en una real representación de todos y todas en el currículo para que deje de ser un espacio de privilegio y exclusión de ciertas identidades que al no estar representadas son invisibles para el ejercicio de la justicia (Fraser, 2010). En este sentido, el currículo debe ser un reflejo de lo que somos como sociedad, un variopinto de manifestaciones culturales e identitarias en el orden de lo étnico-racial, sexual, de género, (dis)capacidad, filiación religiosa, entre otras categorías que históricamente han sido andamio de relaciones de opresión normalizadas y naturalizadas en una lógica de asimilación a la cultura o al grupo hegemónico (que no siempre es el mayoritario).

¿Qué forma adquiere la pedagogía planetaria en la práctica educativa?

«(…) Hay un tiempo para la fidelidad. Tiempo fuerte o débil.
Toda subversión reclama, primero nuestra plena adhesión.

(…) La subversión odia el desorden. Es, en sí misma,
orden virtuoso opuesto a un orden reaccionario.

(…) El conocimiento tropieza contra la fría superficie
de la ignorancia, como los rayos de sol en el espejo del mar
cuya profundidad los deja estupefactos».
(Edmond Jabés, 2008, p. 22-23)

Las líneas anteriores hacen parte del poema con el cual Jabés nos invita a navegar su colección de poemas. La subversión, tal y como el poeta nos indica, no es producto de la ignorancia ni es reaccionaria; es decir, la subversión, al contrario de la creencia de las masas, es producto de una *praxis crítica* que se materializa en un ciclo infinito de reflexión-acción-reflexión cuyo motor es el conocimiento. En otras palabras, la *episteme* y el *logos* mas no la *doxa.* En este sentido, quien sea etiquetado con el adjetivo de *subversivo* no es terrorista; por el contrario, una persona *subversiva* nunca optará por la violencia y el terror destructivo de las armas, ya que esta es reaccionaria, visceral, desesperada, totalmente emocional y carente de razón. Tampoco practicará la demagogia que incite al odio o la confrontación violenta entre dos o más partes cuyo instrumento será el discurso.

De acuerdo con el diccionario virtual *Definiciona* (s. f.) el término *'subvertir'* significa «trastocar, perturbar, alterar, agitar, trastornar, o turbar, de manera especialmente el orden establecido». El mismo término, según el diccionario virtual de etimologías (s.f.), proviene del latín *subvertere* que significa «volver hacia abajo lo que puede estar arriba». La acepción del término que Jabés nos quiere ayudar a construir a lo largo del poema implica, entre muchas posibilidades más, que la subversión es producto de la fidelidad a una idea y que esta siempre es antecedida por una plena devoción mediada por el conocimiento que siempre será generadora de orden más nunca de comportamientos reaccionarios. La subversión aparece cuando hay una deferencia por el conocimiento que nace al reconocer que se está rodeado de un mar de ignorancia. La subversión misma desemboca en un ciclo continuo de adhesión, cuestionamiento, búsqueda, análisis e implementación del conocimiento.

En relación con lo anterior, la noción de pedagogía planetaria bebe de la *praxis crítica* (Rodríguez y Yarza, 2016) de las corrientes críticas de la pedagogía y de la historicidad de estas para hacer de la diversidad epistémica y de la pedagogía su eje conceptual y práctico central. La pedagogía planetaria concibe a maestras y maestros como guardianes encargados de cuidar, estudiar y transmitir tradiciones culturales y epistémicas diversas. Con el aprendizaje y apropiación de los conocimientos legados por las historias de la humanidad procura que la verdad nunca sea un hecho dado y estático, sino una búsqueda permanente.

La pedagogía planetaria es plural en el centro debido a que bebe de los conocimientos producidos en las márgenes geográficas y epistémicas ubicadas a lo largo y ancho de la casa común, el planeta Tierra. Ella intenta dar respuesta a la homogeneización cultural progresiva cuya causa la ubica en la globalización de la economía

que impone una única lógica de administrar la vida a través de su mercantilización y la *financiarización* de la economía proveniente del norte global. Por esto, ella concibe la formación como la apropiación de un conocimiento que es plural en tanto es producto de prácticas culturales diversas, cuya producción responde a problemas locales en conexión con asuntos globales.

Para ello, apunta a preparar futuros y futuras maestras al igual que a quienes ya están en ejercicio para identificar y buscar fuentes de conocimiento que muestran cómo la diversidad epistémica responde a la cultura que la produce y esta, a su vez, al territorio y el contexto. Aquí, el vocablo *contexto* adquiere la connotación de una situación localizada geográficamente en conexión con otra/s situación/es y lugar/es con los cuales hay un intercambio permanente de información. La palabra *contexto* no se refiere a situaciones aisladas, desconectadas; por el contrario, responde a su origen etimológico proveniente del latín *contexere* que significa 'entrelazar' que alude a una situación entera que se conecta o entrelaza con sus partes (Cole, 2003).

Así, el conocimiento y la instrucción, adquieren un sentido de *totalidad* (Boff, 2015) en contraposición a la noción soterrada de totalitarización de los mismos que impulsan a nivel global los sistemas educativos al promover la idea de una educación que debe responder solo a las demandas del mercado en cuya práctica se erige la idea de que se estudia para el futuro, echando al cajón del olvido la noción de que el conocimiento siempre ha sido construido para sortear los del día a día, en el «aquí y el ahora». El concepto de pedagogía planetaria es permeado por la idea de qué se enseña y se aprende para resolver problemas del presente, en el presente. Pero para hacer esto de manera efectiva se debe recurrir al pasado, a la tradición, al legado dejado por otros para crear, pues no se crea en el vacío, de la nada; por el contrario, la capacidad de crear y de resolver problemas se adquiere sobre la base de la tradición.

La pedagogía planetaria, entonces, apunta a conocer una situación-fenómeno en relación con su historia para entender el presente y hacer futuro de la mano de ambos. En ella surgen preguntas como: ¿Qué se aprende y se enseña? ¿Quién legitima los contenidos? ¿Por qué? ¿Cuáles son los intereses que subyacen a la imposición de contenidos y prácticas de enseñanza y evaluativas? ¿Quién diseña los currículos y qué lugar ocupa en la jerarquía que toma decisiones a nivel (g)local? ¿De dónde vienen y cómo surgen las ideas y prácticas hegemónicas que sobre el currículo existen? ¿Cuáles son las consecuencias que dichas ideas y prácticas sobre educación tienen sobre la organización social, política y cultural de quienes las reciben? ¿Cómo podemos develar y subvertir el impacto que dichas ideas y prácticas educativas hegemónicas tienen sobre las maneras que optamos para relacionamos?

Un ejemplo para ilustrar la materialización de esta propuesta sucedió en un curso de inglés de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) en 2019. Allí, al analizar el plan de estudios de los cursos de in-

glés se deduce que el objetivo principal es preparar a sus asistentes para aplicar a universidades y programas de becas internacionales para realizar estudios de posgrado, pasantías de investigación, intercambios estudiantiles, publicar en revistas indexadas, entre otras. El mismo plan de estudio aplica a todos los programas de pregrado de la universidad. La concepción de enseñanza y aprendizaje de una lengua es utilitaria en tanto responde a las demandas actuales del mercado turístico y laboral, que contribuye a una fuga de cerebros.

Como vehículo de conocimiento, una lengua configura la realidad psíquica personal y colectiva, sea ella nativa o extranjera. La lengua que aprendamos a hablar servirá como mediador entre creencias y actos. Así lo manifiestan Ngugi wa Thiong'o (1986, 1993) y Toni Morrison (1993), quienes coinciden en que una lengua no solo comunica, sino que también transmite valores, actitudes, estereotipos, prejuicios. En otras palabras, los códigos lingüísticos legan cultura. ¿Qué tipo de cultura transmite y qué tipo de conocimiento acerca de sí está transmitiendo el plan de estudios de los cursos de inglés en la universidad tal y cómo está diseñado? La respuesta a esta pregunta quedará a discreción de quien lea.

Siendo el lenguaje vehículo de conocimiento y los currículos mediadores entre lenguaje, imaginarios, realidad y verdad, tal y como se ha mencionado antes, la posterior revisión de varios de los planes de estudios de los pregrados a quienes iba dirigido el curso, se concluyó que cursos acerca de la filosofía de la ciencia o historia de la ciencia estaban completamente ausentes. Se procedió a organizar los contenidos y cronograma del curso en torno a estos dos temas, adaptando, por supuesto, los objetivos de aprendizaje lingüísticos del curso a las actividades formativas y evaluativas del mismo. Uno de los contenidos abordados fue un *TED-Talk* de Chika Ezeanya-Esiobu (2017), en él, la ponente explica cómo los trabajadores de grandes corporaciones financieras hacen uso del complejo de inferioridad de regiones como el continente africano, legado de la colonización y neocolonización, para imponer su voluntad, en contraposición a algunos países asiáticos que negocian siempre con el objetivo de obtener los mejores tratos para su gente.

Dicho complejo de inferioridad ha llevado a la adopción de modelos eurocéntricos de la ciencia. Su reflexión empieza, precisamente, cuando se da cuenta del tipo de contenidos con los cuales su hija, y ella misma, aprendieron inglés: «A is for apple», cuando en su experiencia no recuerda haber visto un solo árbol de manzanas. Aquí, se hace evidente que aprender una lengua extranjera conduce a aprender a nombrar el mundo con las palabras de otros y a observar la realidad propia como *Otro*. Además, ella tuvo la posibilidad de vivir en carne propia como asesora del Banco Mundial para la región de África las dinámicas que allí se fraguan para hacer negocios con los países pobres, por ello se ha empeñado en encontrar formas locales de hacer ciencia. El método científico puede adquirir tantos usos como usuarios tenga.

En su labor investigativa se ha topado con dos formas de conocimiento ancestral que han probado ser más eficientes, efectivas y baratas que las producidas en Occidente. La primera es una técnica de irrigación llamada *tassa*, la cual consiste en cavar hoyos de 20 a 30 centímetros de ancho por 20 a 30 centímetros de profundidad con un pequeño embalse alrededor de terreno donde se desea cultivar. Este logró producir cientos de kilos de alimentos más que el método de riego occidental con el cual se produjo una incipiente cifra en el mismo período en que ambas técnicas fueron implementadas. La segunda de es el sistema judicial tradicional de Ruanda llamado *gacaca*. Este sistema no necesita jueces ni abogados, sino que se acude a la comunidad, en la cual se escoge un concejo de hombres y mujeres con integridad comprobada. Este método tradicional permitió procesar cientos de miles de casos del genocidio ruandés. Un sistema que se fundamenta en la reconciliación y la reintegración más no en el castigo y la explotación económica.

Del *TED-Talk* mencionado se derivaron tareas comunicativas que se ajustaron a los objetivos y contenidos lingüísticos. Una de las tareas diseñadas pedía a los estudiantes reportar oralmente lo que en el video la ponente presentaba utilizando reglas del *Reported Speech* y utilizar, cuando fuera necesario, el *Past Simple* y *Sentence connectors*. Los temas y materiales abordados se prestaron para discutir y dialogar acerca del método científico y la posibilidad de un amplio uso de este de acuerdo al lugar y sus pobladores.

Es indispensable manifestar que la planeación de un curso con estas características demanda tiempo y energía. Los materiales pueden llegar a ser escasos, empero, en el marco de la pedagogía planetaria, aquí expuesto. Una vez que se observan las consecuencias de la exposición a conocimientos que legitiman solo un tipo de contenidos y con ello solo una cultura, entre ellas, la baja autoestima y pérdida progresiva de la identidad culturales, no se hace necesario, sino imperativo, el intentar conectar el conocimiento con el territorio y la población que en él habitan para empezar a vislumbrar nuestro lugar en las dinámicas (g)locales del conocimiento y la economía para empezar a tomar decisiones pertinentes respecto de ellas.

La pedagogía planetaria en la formación de maestras y maestros

Hemos descrito hasta ahora los elementos constitutivos de la pedagogía planetaria, los propósitos y sentidos que desde el proyecto de investigación se han elaborado, su relación con la noción de justicia curricular, e incluso, presentamos una experiencia que muestra cómo es posible poner en práctica este conjunto de ideas.

Ahora bien, al ser esta una propuesta para la formación de maestros y maestras no podría estar ausente la enunciación de la experiencia que en estos siete años de relación colaborativa se ha configurado en torno a la noción de pedagogía planetaria.

Dos han sido las modalidades a través de las cuales la propuesta de pedagogía planetaria ha incursionado en los programas de formación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La primera es el Semillero de Investigación en Educación Global/Pedagogía Planetaria creado en el 2015, en él se recogen las experiencias de los grupos de investigación DIVERSER (Pedagogía y diversidad cultural) e Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. El propósito del Semillero (extracurricular y de participación voluntaria) ha sido la elaboración de un espacio para la reflexión del maestro y la maestra, en torno a sus desafíos, a la formación intercultural y al desarrollo de una postura crítica frente a las prácticas, epistemes y discursos que nos permitan erigir una manera de asumirnos como maestros en una pedagogía planetaria.

Asimismo, el Semillero asume un ejercicio de investigación donde los futuros maestros y maestras trabajan sobre aquellas preguntas que, desde sus intereses personales y académicos, son ejes que movilizan y cuestionan la práctica pedagógica. Del mismo modo desde una mirada grupal nos cuestionamos respecto a la formación de maestros en perspectivas interculturales que permiten ir desarrollando y definiendo los sentidos posibles de una pedagogía planetaria.

El Semillero de Investigación, en sus dos cohortes (2015 y 2018), de las que han participado al menos treinta estudiantes de diferentes programas de pregrado en educación, se ha consolidado como una apuesta para integrar en la formación de futuros maestros y maestras. Preguntas, teorías, conceptos y metodologías que están ausentes de los planes de estudio de sus programas académicos, pero que resultan esenciales a la luz de una sociedad multicultural donde los conflictos culturales y políticos son cada vez más complejos, mismos que se trasladan a los espacios educativos (formales y no formales) y requieren de una perspectiva intercultural para ser tramitados.

Es en este sentido que uno de los ejes centrales del espacio ha sido la incorporación en la formación de *competencias interculturales*, entendidas como:

> Una potencial capacidad genérica de utilizar competencias sociales o cognitivas (así como sus subsecuentes actitudes) en el contacto con la diversidad que existe aquí y ahora; se trata de competencias que permiten gestionar la heterogeneidad de la sociedad de forma variada, según el contexto en cuestión, pero siempre con el objetivo de lograr una gestión creativa y enriquecedora […] el contenido de la competencia intercultural será siempre relativo porque en todo momento deberá relacionarse con el contexto en cuyo seno interviene y con la persona el conjunto de personas que la define. (Soenen *et al.*, 1999; como se citaron en Dietz, 2012, p. 205)

Gestadas en el marco de la pedagogía planetaria como una de sus formas de materialización, propusimos un primer referencial de competencias interculturales (Estrada, 2015): autonarrarse; desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e

investigar; pensar desde la interseccionalidad; interpretar de manera alternativa; reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; y, promover otras formas de relación con la tierra. Este no es un referencial definitivo o acabado, sino que ha servido precisamente como base para avanzar en comprensiones propias sobre la pedagogía planetaria a través de la segunda modalidad en la que esta ha incursionado en la formación de maestros y maestras, la elaboración de trabajos de grado en la modalidad de investigación.

Desde el año 2015 se han realizado seis trabajos de grado en diferentes programas académicos que vinculan la pedagogía planetaria y la pregunta por las competencias interculturales necesarias para el oficio de la enseñanza. La Tabla 2 muestra estos trabajos de investigación con su respectivo objetivo general. Los dos primeros se gestaron durante el intercambio académico que realizaron los estudiantes en la Universidad Pedagógica de Berna, como parte del convenio existente entre las dos instituciones. Los cuatro restantes son resultado de la vinculación de las estudiantes al Semillero de Investigación.

Tabla 2
Trabajos de grado realizados por maestras y maestros en formación en el marco del proyecto de investigación

Año	Autoría	Nombre	Objetivo principal
2015	Juan Camilo Estrada	Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.	Avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales.
2016	Hamilton Arias	Tejiendo caminos en una pedagogía planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales.	Analizar las implicaciones del uso del concepto de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras en el contexto colombiano, en el horizonte de una pedagogía planetaria.
2016	Natalia Andrea Patiño	*Sentipensando* la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles en el horizonte de una pedagogía planetaria: contribuciones desde el concepto de competencias interculturales y la diversidad cultural.	Contribuir a la conceptualización sobre competencias interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles para continuar enriqueciendo las experiencias pedagógicas en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el horizonte de una pedagogía planetaria.

2017	Paula Andrea Flórez, Mónica Marín, Estefanía Osorio	Enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de una pedagogía planetaria: una posibilidad de diálogo entre áreas de saber a partir de la literatura y otros sistemas simbólicos.	Analizar las posibilidades y tensiones de una mirada de la enseñanza de la lengua y la literatura desde un horizonte de la pedagogía planetaria en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.
2017	Daniela Aguirre Orozco, Sintia Catalina Jaramillo Londoño	Rituales que tejen caminos hacia la interculturalidad desde la pedagogía planetaria.	Analizar las posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Placita de Flórez, teniendo como base nuestro proceso de autoformación en el marco de la pedagogía planetaria.
2017	Laura Melissa Ríos	La ludopedagogía en el contexto escolar. Tejiendo imaginarios desde una pedagogía planetaria.	Explorar la posibilidad que contienen la ludopedagogía y la pedagogía planetaria como facilitadoras de la visibilización de otros discursos y prácticas en el contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Hemos expuesto de manera sintética la noción de pedagogía planetaria en tanto metáfora útil para identificar saberes excluidos de la formación de maestros y maestras. «Para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven» (Rodríguez *et al.*, 2016, p. 27). Estableciendo así conexión con la idea de justicia curricular. Conexión que nos permita no solamente pensar un nuevo mapa de formación para el oficio de la enseñanza, sino la transformación del oficio en sí mismo por medio de la vinculación al currículo escolar de elementos como preguntas, historias y conceptos que posibiliten la visibilización y el reconocimiento de la diversidad cultural, opacada por las desigualdades que se han producido en una historia del poder que usa las diferencias para erigir jerarquías que constituyen relaciones de opresión y dominación.

La *pedagogía planetaria* es subversiva hemos dicho. Con ella se busca inquietar y trastocar, con los textos abordados en la escuela, las lógicas de conocimiento imperantes mostrando otras lógicas que responden. Deben responder a los grupos sociales olvidados, cuya experiencia con el conocimiento, es decir, con las formas culturales de *episteme* que han desarrollado en su historia propia, responden a sus necesidades y contingencias. De otro modo, una educación para la comprensión, el respeto, la igualdad y la equidad entre los pueblos nunca llegará a suceder. En ella, el libro y su

polimorfismo son cruciales. Tal y como lo escribe Jabès «al cuerpo, al espíritu, el libro les impone su ritmo. Libre es, por tanto, el campo de la subversión» (2008, p. 21).

En el marco de esta propuesta pedagógica, el libro no se presenta solo en su forma impresa, sino también en formas orales, en los cuerpos e historias de abuelos y abuelas, visuales, táctiles, musicales, entre otras. El conocimiento se ha transmitido de diferentes formas a lo largo de la existencia de la humanidad y proponerlas para su uso e implementación para educar e instruir en un momento en que debido a las formas estandarizadas de evaluar, en las que el lápiz, el papel y el borrador son las únicas protagonistas, al parecer, es trastocar el orden establecido.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Mc Graw-Hill.

Apple, M. (2006). *Ideology and curriculum.* RoutledgeFalmer.

Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial.* Editorial Trotta, S. A.

Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? En *Revista Colombiana de Educación,* (69), pp. 17-43.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural.* Morata.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social.* Morata.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica.

Do Valle, L. (2006). *La escuela imaginaria.* Miño y Dávila.

Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución.* [Tesis doctoral]. Universidad del Valle, Cali.

Estrada, J. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.* [Trabajo de grado presentado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Ezeanya-Esiobu, C. (2017, August). *How Africa can use its traditional knowledge to make progress* [Archivo de video]. https://www.ted.com/talks/chika_ezeanya_esiobu_how_africa_can_use_its_traditional_knowledge_to_make_progress

Fraser, N. (2010). *Scales of justice.* Columbia University Press.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico.* Morata.

Gimeno, J., & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata.

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes (comps). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía,* pp. 341-348. CLACSO.

Jabès, E. (2008). *El pequeño libro de la subversión fuera de sospecha.* Editorial Trotta, S. A.

Kumashiro, K. (2006). Detraction, fear and assimilation. Race, sexuality and education reform post-9/11. In M. Apple, & K. Buras (eds.). *The Subaltern Speak. Curriculum, Power and Educational Struggles,* pp. 163-176. Routledge.

Morrison, T. (1993). *Nobel Lecture*. https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/

Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, pp. 291-316. Laertes.

Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial,* pp. 305-330. CLACSO.

Rodríguez, H., & Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. En *Revista Internacional Magisterio,* (78), pp. 60-64.

Rodríguez, H., Yarza, V. y Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. En *Pedagogía y Saberes,* (45), pp. 23-30.

Subversión. (s. f.). En *definiciona.com*. https://definiciona.com/subversion/

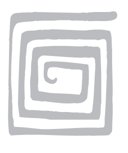
Subvertir. (s. f.). En *etimologias.dechile.net*. http://etimologias.dechile.net/?subvertir.

Téllez, M., & Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Thiong'o, N. wa (1986). *Decolonising the mind. The politics of language in African literature.* Zimbabwe Publishing House Ltd.

___. (1993). *Moving the centre: The struggle for cultural freedoms*. East African Educational Publishers Ltd.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.



Entretejiendo la identidad raizal. Aporte teórico desde el Colegio San Bernardino en territorio ancestral de Bosa

Jhon Edinson López Garzón[1]

¿De qué se trata este asunto? Contextualización ser-territorio-escuela

Una de las preocupaciones que me ha acompañado por largo tiempo es dar respuesta definitiva y concluyente a la pregunta más trascendental y significativa como ser humano, esa que interpela directamente mi existencia: ¿Quién soy yo? Qué difícil es definirnos en estos tiempos de compleja desterritorialización y procesos de alienación como consecuencia de la implementación de uno de los modelos más nefastos para la vida en la Tierra, el capitalismo, sin olvidar claro está, sus apéndices característicos: el patriarcado y el colonialismo euro-euro-estadounidense.

Encontré que uno de mis mayores obstáculos para llegar a aproximarme a una posible respuesta fue la escuela, aquella institución clásica de la modernidad importada a tierra americana, y que me acogió los primeros once años de vida; nunca me permitió siquiera atisbos de lo que yo era. Pues, la escolaridad que allí se desarrollaba estaba en función de los estándares y los lineamientos curriculares del sistema educativo estatal, con la expectativa de formar un ciudadano homogéneo desprovisto de raíces, de historia, de memoria; un ciudadano para el Estado-nación, aquel requerido como fuerza de trabajo para el sector productivo.

La escuela no estaba para resolver mis propias dudas, tampoco había tiempo y espacio para esas «efímeras» reflexiones, todo giraba alrededor de las disciplinas académicas, de las competencias, de las evaluaciones y calificaciones, de memorizar información irrelevante para mí, pero, de suma importancia para mis profesores. Recuerdo que había una complicidad extraña en aquella relación pedagógica; asumí a regañadientes y con desconfianza muchos de sus discursos, versiones de la historia, relatos e ideas para ser aprobado y ascendido en el sistema educativo estatal hasta

1 Jhon Edinson López Garzón, Institución Educativa Departamental Juan José Neira, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Epistemologías del Sur de la CLACSO Argentina. Dinamizador de experiencias en educación alternativa en instituciones privadas y estatales, fortaleciendo procesos de empoderamiento y emancipación de comunidades originarias y grupos de diversidades culturales contrahegemónicas para la *re-existencia* de los saberes ancestrales al interior de la institución escolar. Email: maestrosocialescel@gmail.com.

graduarme, y sospecho que ellos, mis profesores, sabían muy bien qué poco me interesaba todo eso, pero aun así continuamos largo tiempo con nuestro propio engaño. Es, sobre todo, en la escuela donde el Estado moderno posee el más fuerte e irresistible rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad *(y diferencia)* que se sienta autónoma e independiente (Mariátegui, 1925). Se trata de mantener el control del sujeto en formación y de cristalizar la verticalidad y unidireccionalidad del proceso educativo, no sin presentar así mismo, sus puntos de fuga.

Tardé varios años para darme cuenta que debía buscar nuevamente, pero desde otro ángulo; esta vez lo intenté desde la academia universitaria, sin embargo, tampoco fue satisfecha mi necesidad de explicarme plenamente, porque me topé con una maraña impresionante de discursos, que habían viajado desde territorios lejanos que jamás he conocido y de otros tiempos que no eran los mismos. La universidad eurocentrada me aportó perspectivas ricas en teoría, pero poco en la práctica. Esa academia erudita, soberbia, egocéntrica, vanidosa, en muchas ocasiones excluyente y elitista, estaba vacía de sentidos y significados para un ser humano que se busca a sí mismo. Sin embargo, paradójicamente la Universidad, que está en permanente construcción, me puso en contacto con otros mundos, esos que me inspiraron a continuar el camino y la lucha; conocí en una salida de campo experiencias de educación propia en el Cauca sur de Colombia, procesos de comunidades indígenas que defienden con la vida sus proyectos de autodeterminación, su ley de origen y desarrollos autonómicos de su cultura, tierra y comunidad. Fue allí donde recibí pistas para hilvanar el legado ancestral que me conduciría a mi existencia aparentemente huérfana.

Decidí que debía desarrollar mi proyecto de investigación de pregrado con alguna comunidad indígena porque sentía una afinidad intuitiva con aquellas epistemologías desconocidas por mí, por la escuela e incluso por la Universidad. Sentía y pensaba que había una riqueza cultural, histórica, política y organizativa que podía ser el principio de la respuesta a los vacíos existenciales, no solo míos, sino en la estructura naturalizada del sistema hegemónico en las urbes, en los centros de poder, en las instituciones estatales desde donde se toman decisiones en ausencia de los pueblos originarios, afrodescendientes, campesinos, obreros, jóvenes, entre otras diversidades que históricamente han sido subestimados, subordinados, expropiados y silenciados.

Inicié en el 2012 el proceso de investigación en el colegio San Bernardino en territorio ancestral mhuysqa de Bosa, un lugar de cambios y permanencias en sus más de cien años de existencia (Peralta & Panqueba, 2010). Allí la vida escolar se desarrollaba como en muchos otros colegios públicos del Distrito de Bogotá. Está ubicado en la periferia de la ciudad, una de las localidades que cargan con el estigma del imaginario social de que en esta zona es peligroso vivir, que solo hay delincuencia y miseria; típico de los territorios marginados de las urbes cosmopolitas, caracterizado por el desorden caótico de los barrios populares que no contaron con planeación

urbana. Sin embargo, es un territorio que guarda riquezas insólitas en medio de la expansión urbana que entra en relación con un «otro» territorio que tiene una memoria rural y ancestral.

A Bosa llegan a *re-establecerse* constantemente gran cantidad de familias de diferentes zonas del país buscando mejores condiciones de vida; desterritorializados por múltiples factores: la violencia política, el despojo de tierra por actores armados o transnacionales, pobreza extrema, olvido estatal, ideales de progreso, entre otros. Pero este territorio no estaba despoblado como uno pensaría, por el contrario, por algunos cientos de años, son miles, las comunidades indígenas muhysqa han vivido sus vidas aquí. Históricamente invisibilizados por la ciudad desde su refundación sacrílega y usurpadora en manos de los invasores colonialistas europeos en 1538, quienes desplazaron del territorio los usos y costumbres ancestrales, las prácticas propias, el idioma, la espiritualidad y ritualidad, desplazaron las cosmovisiones y epistemologías. También, fueron vetados sus conocimientos del ámbito escolar, institución reservada exclusivamente para las epistemologías «civilizatorias» del norte colonial. Los muhysqas son o fueron extranjeros en sus propias tierras. Esta gama diversa de pobladores originarios y venideros es lo que dota a la institución educativa San Bernardino de una diversidad cultural, que es hoy una riqueza de aprendizajes y enseñanzas colectivas.

El Consejo de Etnias nace desde el propósito de crear un espacio de encuentro intercultural crítico para la construcción de *la Identidad raizal* con niños, niñas y jóvenes que son indígenas y afrodescendientes o que se reconozcan como tal, para facilitar el empoderamiento y fortalecimiento de sus referentes culturales al interior del colegio (López, 2013). Sembramos colectivamente pensamientos, tradiciones, palabras con sentido y significado que fueron transformando, poco a poco, el devenir cotidiano del colegio, incluso a través de la investigación *in situ*. Ya en el posgrado, se logró formular una pedagogía propia denominada «*Aprender desde adentro*» (López, 2018), que da relevancia a los saberes populares, ancestrales, familiares y comunitarios como una riqueza cultural para tener en cuenta en el quehacer educativo. Con esfuerzo convertimos al Consejo de Etnias en un espacio legítimo extracurricular, o de frontera, para construir juntos lo que somos. Ya llevamos ocho años en este caminar de *des-aprendizajes* para la *re-existencia*.

Procesos de insurgencia simbólica. Emergencia de la Identidad raizal

Continuando en mi búsqueda existencial comprendí que debía primero desenredar algunos nodos de mi telar de vida para dar con una posible respuesta a la violencia simbólica heredada del colonialismo-patriarcal y capitalista en la escuela que me impidió *ser*, y que obstaculiza el camino de los que vienen siendo, los niños, niñas y jóvenes que conviven hoy en la escuela. Existen problemáticas de diversa índole,

allí en el ámbito escolar coexisten diferentes tipos de racismos, agresiones físicas, violencias simbólicas y estructurales, de conflictos inter e intrapersonales, tensiones sociales y culturales que afectan el bien-estar de todos; la escuela es un escenario complejísimo en sí mismo. El reto enorme está en dar cuenta de aquellos aspectos que la caracterizan y la hacen diferente a otros escenarios sociales, para luego, proponer métodos para su transformación continua y así dar paso a cambios significativos a gran escala. Eso fue lo que hicimos con el Consejo de Etnias, junto a la comunidad educativa desarrollamos procesos pedagógicos para amilanar estos aspectos negativos que impiden el buen vivir.

El problema de la alienación del sujeto colonizado y enajenado por el sistema escolar es justamente su incapacidad de formular un horizonte simbólico propio (Gandarilla & Ortega, 2017), pues, ya ni siquiera preserva lo preexistente a la interrupción de su tiempo histórico por parte de procesos exógenos a sí mismo como sujeto y como comunidad. Cuando no tenemos la conciencia y claridad de las condiciones estructurales y relacionales de la colonialidad somos víctimas y victimarios de la herida colonial que acompaña el devenir de la escuela como institución, y así, reproducimos los modos de vida marcados por la violencia continuada.

Precisamos de procesos que nos permitan desarrollarnos con un rostro propio, girar nuestra mirada a las epistemologías propias y hacer de ellas *alter-nativas* cosmológicas y biocéntricas que aporten a sanarnos y a contrarrestar en todas las esferas sociales esa perspectiva discriminatoria, racializadora y prejuiciosa de lo negro e indígena. La violencia simbólica y estructural incluso se ha extendido hacia otras subjetividades consideradas como minorías sociales: por sus orientaciones de género; por sus diferencias generacionales; por sus necesidades especiales; o su pertenencia a una determinada clase socioeconómica. No olvidemos que, por ejemplo, la raza fue, a lo largo de los siglos, el origen de varias catástrofes, la causa de devastaciones psíquicas insólitas, así como de incontables crímenes y masacres (Mbembe, 2016). Ni qué decir del discurso patriarcal y su estructura jerarquizada que promueve la *«inferioridad femenina»*. Y si somos más observadores encontraremos que aún persisten prácticas cotidianas que refuerzan estos discursos coloniales-patriarcales, propios del capitalismo en la escuela.

Estas actitudes negativas hacen parte del entramado social y relacional de la comunidad educativa, donde las subjetividades diversas se encuentran en pugna por lograr un reconocimiento y/o su posicionamiento tanto en la escuela como a una escala mayor, ante el Estado. Sin embargo, el Estado desconoce constantemente que en su interior existe pluralidad de pueblos y de actores sociales que históricamente han sido subalternos y que hoy están en un proceso de insurgencia material y simbólica (Guerrero, 2011). Esto explica por qué se ha implementado con tanta urgencia la *inclusión social* como política pública en la escuela, para atender las demandas histó-

ricas de las poblaciones subalternizadas. Decisiones políticas que aún siguen siendo tímidas, pues no superan la mera tolerancia de las diferencias ocultando de fondo el conflicto estructural creado por el propio sistema. Lo que se pretende realmente en muchos casos, donde se desarrollan procesos en este sentido y de forma acrítica, es insertar a todos los sujetos indistinta e indiscriminadamente al mismo sistema educativo eurocéntrico, homogeneizador y negador de las diferencias. No se profundiza en el reconocimiento dialógico de la ecología diversa de saberes (Santos, 2009), conocimientos y ciencias originarias como patrimonio inmaterial que permiten la supervivencia y conservación de los saberes territoriales y de las comunidades originarias y populares, aportando a una escuela mucho más policromática y multiversal. Permitiendo incluso al *mestizo*, como algunos nos llaman a quienes no correspondemos a los requisitos antropológicos eurocentrados para ser indígena, afro u otra subjetividad originaria, a reencontrarse con su historia, con su territorio, con sus propias raíces y pertenencias identitarias.

Es posible abrir escenarios de traducción intercultural (Santos, 2018) donde se lleven a cabo procesos de encuentro de las diferencias para construir juntas aquello que tienen en común, una profunda necesidad de *ser,* de *existir* o *re-existir* en sus particularidades. Esta es una posibilidad de realización mutua de los pueblos en condición de No-Ser como llama Fanon (2009) al sujeto colonizado. Hallé que es posible lograr respuestas no solo individuales a esa pregunta enigmática del ¿quién soy? Podemos colectivamente construir-nos solidariamente y desarrollar una auto y correalización para el reconocimiento de la mutua existencia y de la mutua diferencia. La *re-existencia* de los pueblos originarios y de nosotros mismos, indistintamente de la identidad inacabada que portemos, adquiere relevancia y pertinencia cuando se abren espacios intra e interculturales para su desarrollo e interacción social como una gran comunidad diversamente humana.

Como consecuencia del trato asimétrico que le dio occidente a otras culturas, se puso en marcha el tenebroso plan de *des-personificación* que no ha hecho otra cosa que negar ciertos valores identitarios propios, provocando la negación y ocultamiento de lo propio (Guerrero, 2011) en el San Berno, por ejemplo, era frecuente ver niñas afro que escondían su cabello.

Recuerdo bien un caso concreto de una chica afrodescendiente que llevaba constantemente un saco de color blanco con capucha, ella no se la quitaba por ningún motivo de la cabeza porque existía una necesidad de pasar desapercibida, le daba vergüenza mostrar su cabello «chuto» afro, era silenciosa y muy reservada. Le costó tiempo y esfuerzo superar aquella violencia simbólica que pesaba sobre ella; a partir de su participación en el Consejo de Etnias fue dando pasos significativos hacia un autorreconocimiento y autoaceptación, para finalmente, sentirse libre de constriccio-

nes externas a su ser, incluso participó de la elaboración de un video para el primer concurso de trenzas del colegio en el que permitió que le trenzarán su cabello.[2]

A partir de este hecho ella no siguió siendo la misma, se transformó su relación con el contexto escolar, se empoderó de la imagen de su propia personalidad, de sus referentes identitarios propios, confrontando la colonialidad en el ámbito escolar. Se puede decir que logro insurreccionarse a esta pretendida naturalización del racismo y la discriminación. No hay que olvidar en todo esto, que con la participación decisiva de la escuela como estructura del Estado, regula y direcciona gran parte la construcción social, convirtiéndose en un factor fundamental y determinante dentro del andamiaje del colonialismo y neocolonialismo actual. O, por el contrario, logra su propia descolonización y la trasformación; porque allí en este espacio de construcción de identidades de los sujetos en formación, se ha naturalizado esas relaciones asimétricas coloniales de dominación que perpetúa las desigualdades y es tolerante con la violencia simbólica en su interior. Pero al mismo tiempo, en este escenario, es posible promover la insurgencia simbólica para la liberación de los prejuicios y distorsiones negacioncitas del sistema opresor. La escuela, en este sentido, toma cursos ambiguos según los sujetos que participan de algunos de los lados de la línea abismal que expone Boaventura de Sousa Santos (2018), para describir los factores que refuerzan o descolonizan determinadas epistemologías globales.

La escuela es una casa de pensamiento intercultural donde se vivencian diálogos armónicos algunas veces, tensos y conflictivos en otros, pero finalmente coexisten encuentros de personas y todo lo que las constituye como tal. Diversos tipos de saberes, conocimientos y ciencias ingresan a la escuela, sin embargo, se ha relegado, invisibilizado e incluso silenciado esos «otros» saberes, conocimientos y ciencias no hegemónicos, los de los pueblos originarios; aquellos que históricamente ha mantenido como subalternizados, racializados e inferiorizados; por ello se hace necesario potenciar la interculturalidad crítica y la traducción intercultural para contrarrestar los epistemicidios masivos que provoca el neocolonialismo en manos del modelo de «desarrollo» capitalista segregador y discriminador de las diferencias.

La *re-existencia* de los pueblos originarios en este contexto adverso y difícil adquiere relevancia y pertinencia cuando se abren espacios dentro de las escuelas para su desarrollo e interacción social con el conjunto de las sociedades con quienes coexisten; depende en gran medida del cambio de estructuras tanto epistémicas como políticas y éticas, de lograr la superación de la colonialidad del saber, poder y ser, para que se prolongue la vida digna y el bien-estar de las comunidades con autodeterminación y futuro libres del No-ser creado por occidente.

2 Ver el video en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=70pnW5JkqQk Trenza tu vida con nosotros, edición 2012.

El sentipensar (Escobar, 2014), el corazonar la razón (Maldonado, 2011) son perspectivas autóctonas que permiten acercarse a comprender las condiciones, estrategias y luchas por la existencia digna de otras maneras no eurocéntricas, formas de ser, pensar, hacer y participar del mundo por fuera del marco delimitado por el norte global. La reflexión permanente y el análisis histórico de la escuela nos posibilitan la emergencia de *alter-nativas* pedagógicas para la transformación de la cotidianidad escolar. Tejer pensamiento intercultural crítico desde la perspectiva local abre senderos al interior de las comunidades educativas, para reconocer las constelaciones diversas que la habitan y muchas veces aun frente a nosotros ojos no las vemos. Podemos compartir prácticas pedagógicas *alter-nativas* que aporten a la construcción de una «otra» escuela y así fortalecer la cultura de la diversidad.

Son nuestros pueblos ancestrales, los pueblos de base, los determinantes en la conformación de nuestros Estados-nación locales, así como de nuestra idiosincrasia cultural; poseen principios sociales y configuraciones más o menos autónomas que mantienen desde sus orígenes hasta hoy, y es desde estos principios que podemos articular con mayor firmeza los elementos constitutivos de una estructura social más amplia e incluyente desde lo autóctono. El sociólogo colombiano Fals Borda proponía el *socialismo raizal* como posibilidad de desarrollo de las potencialidades civilizatorias originarias como respuesta a las crisis del capitalismo actual, por tomar en cuenta las raíces histórico-culturales propias y de ambiente territorial natural de nuestros pueblos de base (Fals Borda, 2007).

Así mismo, desde el quehacer educativo, en el Consejo de Etnias estamos construyendo un tipo particular de identidad que está en consonancia con este proyecto social utópico. Estamos dándole forma a la identidad raizal como una emergencia para la formación de un sujeto histórico-político que se forje en otras lógicas, en otras matrices de pensamiento, que se forme con horizontes más claros respecto a quién es como sujeto, de dónde viene y qué responsabilidades tiene con su pueblo y su territorio (López, 2018). Eso hace parte del proceso de enraizamiento de la identidad, que hunde su existencia en las huellas del territorio; la huella es al camino igual que la rebelión a la intimación…, la huella de sus dioses, de sus hábitos, de sus lenguas. Enfrentados al desorden (Glissant, 2006) pues, no hay identidades absolutas, sino que se ramifican por las huellas en la tierra por las que caminaron nuestros diversos ancestros. La identidad raizal es el *re-encuentro* y aprendizaje introspectivo con lo verdaderamente propio, es identificar sus legados familiares, comunitarios, ancestrales y territoriales.

El maestro itinerante e intercultural. Un sujeto descolonizado

Estaba de vuelta en el escenario que me construyó de formas algo azarosas, esquivas, distorsionadas; con realidades e imaginarios falseados o difusos. Esa escuela

que de niño me moldeó, o al menos eso pretendió, estaba allí para mi recibimiento después de seis años como egresado escolar y a punto de ser graduado de pregrado como licenciado. Para mi sorpresa, aquel lugar poco había cambiado, mantenía las rutinas escolares, los contenidos curriculares, las prácticas cotidianas monoculturales comunes a la mayoría de instituciones educativas de la ciudad. Sin embargo, lo que sí había cambiado enormemente había sido mi mirada; mi forma de observar; mi forma de analizar y percibir aquella realidad escolar. Ya no era la del estudiante ingenuo, despreocupado y disperso de bachillerato, sino que era la perspectiva del otro lado del rol que me acompaño por once años de escolaridad; esta vez participaba desde el rol de maestro en este devenir microsocial. Este giro ontológico y subjetivo me permitió ver desde otro ángulo la realidad que contribuyó a hacer de mí lo que era, lo que venía siendo, lo que comenzaba a ser.

Dialogando con la comunidad escolar del San Bernardino, me fueron haciendo partícipe de sus esfuerzos e iniciativas por desarrollar procesos educativos interculturales que asumieran las diversidades presentes en el colegio, principalmente las indígenas y afrodescendientes. Así que acordamos abrir un espacio dedicado especialmente para el empoderamiento cultural de estos estudiantes. Comenzó entonces mi aventura de *des-aprendizajes* y aprendizajes colectivos. La confluencia tanto de las pedagogías del San Berno como la construcción colectiva de conocimiento por parte de los estudiantes del Consejo de Etnias, me permitió reflexiones permanentes para la reorientación de mis prácticas pedagógicas, ya que de no ser por sus diversos aportes, no se hubiera logrado esa difícil tarea de descubrir nuestras raíces ancestrales, identificar aquellos referentes que nos une al territorio y reconocer los símbolos e iconografías patrimoniales con los que nos identificamos, y aún más, sus aportes me permitieron formarme como maestro.

En este sentido, creímos firmemente en la necesidad de reivindicar la interculturalidad como una oportunidad que puede brindar mayores posibilidades de concretar transformaciones reales con miras a la *des-colonización* y superación de las condiciones asimétricas. Estas que agudizan y perpetúan las desigualdades sociales, económicas y culturales, y que luego se manifiestan de diversas maneras en la escuela: discriminación, inferiorización y menosprecio de las comunidades diversas. Fue característico a lo largo del proceso tanto afrodescendiente como indígena, la participación autónoma y libre de los estudiantes en el desarrollo de todos los encuentros, lo que propició un ambiente de colaboración, desde la iniciativa de cada uno de ellos, dando como resultado la construcción colectiva de territorialidades (López, 2013) y subjetividades propias.

Desde estas exploraciones iniciamos la conceptualización sobre la interculturalidad en la escuela y desde la escuela. Como resultado de los análisis desarrollados a través de las itinerancias por los territorios locales y el tejido de ideas, pensamientos

y afectos, podemos definir interculturalidad como el tejido que podemos hacer entre los diversos cuerpos-territorios que una comunidad puede tener o en los que pueda estar, vivir, pensar o por los que se pueda recorrer (López & Peralta, 2019).

Por otro lado, me pareció muy pertinente desde mi práctica como maestro fomentar la difusión y vivencia de experiencias que acercaran a mis estudiantes a la cosmovisión africana y afroamericana, así como a la cosmovisión amerindia-andina y mhuysqa. Conocimientos que, en ese momento, yo mismo desconocía en gran medida, pues estas epistemologías nativas y originarias han estado históricamente invisibilizadas y proscritas de los espacios de formación escolar. Sin embargo, fui indagando y explorando, para así, ir aprendiendo junto a ellos los elementos constitutivos del pensar, decir, sentir y actuar de estos universos de sentidos y significados *alter-nativos*, fue entonces un proceso de descubrimientos mutuos.

Es un reto reconocer nuestras propias ignorancias desde el rol que ocupamos en la escuela. El maestro es percibido como custodio del saber, como el poseedor exclusivo de ciencia y conocimiento; es necesario igualmente descolonizar esta noción tan arraigada, para pasar a reivindicar nuestro aporte con otras denominaciones como lo son: sabedor, amauta, chacha, palabrero, consejero, mia´s, guexica, maltiox, babalao, entre otras tantas palabras en idiomas originarios para enunciar y describir al sujeto de saber y tejedor de conocimientos; sujeto-maestro que está dispuesto a compartir y tejer con los otros sujetos de saber sus estudiantes. Al realizar estos giros de sentido y significado transformamos también la forma de relacionarnos en el ámbito escolar. Logramos cambiar las jerarquías asimétricas en esa relación pedagógica cotidiana en la escuela, transformamos la unidireccionalidad y el monopolio vertical del conocimiento para dar espacio a la emergencia de saberes y conocimientos populares, subjetivos y comunitarios-familiares logrando la horizontalidad del poder y saber en la escuela. Ese ha sido desde entonces mi aporte al tejido colectivo de conocimientos, un compromiso permanente de seguir caminando con el pensamiento originario afro e indígena inicialmente y popular e intercultural después. No pierdo de vista constantemente el ir repensando mi quehacer educativo para continuar en esta revisión profunda de aquello que me hace ser lo que soy, de identificar plenamente lo que construye o *de-construye* en mi relación con otros que también vienen siendo en esta relación tan bonita que es, descubrirnos junto a otros.

Sin saberlo muy bien, en el Consejo de Etnias estábamos vivenciando una filosofía de vida muy potente y muy particular, el ubuntu africano, una forma de vida que posee profunda riqueza ontología y epistemológica, esa que cambia el paradigma de las posibilidades de desarrollo del ser humano en formación desde su desarrollo inicial. El ubuntu es una actitud y perspectiva filosófica de la herencia africana que resuelve muchas dificultades dentro de la escuela, sobre todo, en convivencia y cultura escolar. Podemos descolonizar la psiquis humana desde la *re-configuración* de la

matriz de pensamiento al liberarla a través de ubuntu como principio ético-filosófico (Ramose, 2002) para incidir en la forma de tratarnos unos a otros. Creo que es posible llegar a tejer *amorosa-mente* la familia escolar, con afecto y respetos mutuos, en solidaridad y apoyos colectivos, potenciaría en gran medida a los aprendices/estudiantes en el trabajo hombro a hombro en la construcción de un buen vivir para todos. Ubuntu es ser humano con ser humano, yo soy porque somos, por eso somos siendo juntos.

También estuvimos vivenciando el *sumak kawsay* andino. Proyecto civilizatorio alternativo que toma fuerza en Latinoamérica y que, poco a poco, se convierte en la oportunidad para redescubrir horizontes que nos lanzan a la aventura de construir nuevas rutas de desarrollo, donde las innumerables experiencias de comunidades amerindias se proyectan nuestros caminares. Sumak kawsay nos permite entretejer una compleja red epistémica donde todos y cada uno aporta desde sus intereses, expectativas, deseos, ideas e intenciones proyectando un horizonte hacia utopías realizables en el buen-vivir y el bien-estar de todos y todas.

Con el Consejo de Etnias vimos que los pueblos indígenas andinos y afrodescendientes nos ofrecen perspectivas que tienden a *re-establecer* un ordenamiento de nuestro pensamiento con la ley de origen, la cual vincula ámbitos materiales y espirituales en una visión cosmogónica del mundo (Murillo, 2013), de formas armónicas y en equilibrios con los flujos y movimientos naturales de la madre tierra. Esta ley de origen nos ofrece paramentos civilizatorios desde el sur-sur, propósito que solo se puede desarrollar a través del territorio circundante (Aguilar & López, 2020) que en nuestro caso, es la casa de pensamientos interculturales, la escuela.

Tejiendo Sabiduría Sentipensante. Zepquasqua/tejer bien

Dimos los primeros pasos de esta iniciativa con 120 niños, niñas y jóvenes entre 7 y 15 años de comunidades indígenas y afrodescendientes con los que nos encontramos en y desde las ignorancias que teníamos de nosotros mismos. Poco a poco, hemos ido descubriéndonos caminando por varios senderos territoriales en los que indígenas y afrodescendientes nos contamos relatos de los abuelos y abuelas para hallar en la tradición oral la fuente de saberes milenarios.

La tradición oral es uno de los pilares fundamentales de transmisión de formas particulares de nombrar el mundo, de compartir la experiencia y acumulados históricos de conocimientos en diversas áreas: botánicos, medicinales, ciencias matemáticas y físicas, entre otros, hechos metáforas, mitos o leyendas. En la tradición oral se vehiculan conocimientos efectivos a través del tiempo y espacio para mantener viva una cultura, un territorio, un pensamiento particular. Al reivindicar la tradición oral en la escuela, ponemos en diálogo la lengua escrita («que es también de la alta cultura») con relación a otro, el de las tradiciones orales, y en este marco de conflictividad

se ven enfrentados la textualidad, y su literalidad, *versus* el mundo de memorias que vienen inscriptas en los cuerpos que transitaron la aventura atlántica (Gandarilla & Ortega, 2017) de los afrodescendientes, así como de pueblos nativos americanos.

Desarrollamos por varios años diversas estrategias y procesos pedagógicos con actividades alternativas a la cotidianidad monótona escolar. Estos procesos estuvieron al margen del currículo oficial, de las asignaturas y mallas curriculares eurocentradas, con voluntad insumisa, indisciplinada y subversiva, fuimos emancipándonos de la escuela clásica para potenciar el espacio de encuentros interculturales como punto de fuga y empoderamiento de los aprendices/estudiantes del Consejo de Etnias, abriendo otras posibilidades de participar de la construcción colectiva de conocimientos valiosos y significativos desde otras perspectivas.

Cartografiamos juntos, maestros y estudiantes, nuestras memorias para inscribir en el territorio e ir tejiendo colectivamente las cotidianidades, las vivencias, los afectos, los aprendizajes que nos brindan la tierra de Bosa, Bogotá y las regiones biodiversas de Colombia. Mapeamos desde el norte al sur, de costa a costa nuestros encuentros y desencuentros con los pobladores originarios e itinerantes.

Expresamos a través del arte el pensamiento legado en las pictografías y petroglifos de nuestros antepasados, que nosotros hoy reelaboramos para actualizar las huellas en las presentes generaciones a través del grafiti como arte urbano; fuimos aprendiendo a hilar la sabiduría rupestre ancestral con la que construimos en la ciudad del presente, teniendo en cuenta perspectivas de horizontes de futuro. Exploramos las ciencias botánicas y medicinales para curar el cuerpo y el alma, preparando medicinas y recetas culinarias familiares que fueron recopiladas de sus abuelos y abuelas para recordar conocimientos adquiridos a través de la experimentación constante.

Saberes y conocimientos milenarios que se evidencian en prácticas cotidianas como la sazón propia de sus regiones de origen, dialectos y expresiones orales, narrativas y memorias familiares, sonoridades, corporalidades, movimientos y pasiones musicales, y un largo etcétera. Son saberes entremezclados entre lo popular y ancestral, pero que muchas veces nosotros mismos subestimamos inocentemente. Por medio de estos diálogos interculturales podemos sensibilizarnos sobre la urgencia de cambiar y flexibilizar los currículos para dar paso a otros saberes y perspectivas de mundo que también están presentes en la escuela (López, 2018), pero que no siempre hacen parte del currículo.

Otro elemento constitutivo del Consejo de Etnias ha sido por ejemplo, el juego. Jugar es lo más divertido que tienen los niños, niñas y jóvenes para establecer encuentros cercanos entre unos y otros. Es una forma de relacionamiento muy especial; el juego es una oportunidad para conocer al otro. Es un encuentro para reconocerse mutuamente de una manera más espontánea, sin tantos miramientos, sin distancias físicas o de personalidad porque se participa de la actividad que se vuelve memorable.

En el juego todos establecen acuerdos de convivencia y de coexistencia, normas básicas que procuran respetar para que los juegos se disfruten. Una norma especial, por ejemplo, ha sido la de ser felices y compartir esa felicidad. Es un momento que se hace recuerdo trascendental, allí no existe el prejuicio o la falta de confianza, allí en el juego se libera el *ser* de una forma desinteresada; exalta nuestra parte infantil y sensible; activa, inquieta y dispone la mente, así como el espíritu y el cuerpo para participar del grupo en el juego. El ver rostros radiantes de felicidad y alegría, es verse a mismo compartiendo ese sentimiento que es tan bello, vivir en común-unidad. Reír con los demás es valioso porque uno se siente que pertenece al grupo, se siente bienvenido, acogido, se siente en familia. A través del juego hemos aprendido a coexistir, convivir, escuchar y considerar a los demás como amigos y hermanos.

Los estudiantes encuentran en el Consejo de Etnias la tranquilidad de *ser*, *estar y hacer* desde su esencia como sujetos *raizales*. El espacio libre en el que se da este encuentro intercultural se logra a través del diálogo de saberes; el intercambio de vivencias; el trabajo colectivo, donde resignificamos los valores propios y; finalmente, el reencuentro con las memorias de nuestros pueblos ancestrales.

Afortunadamente, en el Consejo de Etnias hemos tejido lazos de amistad y solidaridad tan fuertes que tenemos una familia extensiva en el San Berno al estilo afrodescendiente y armonizamos la comunidad con ritualidades espirituales a la manera indígena originaria.

Con persistencia, hemos logrado nutrir y fortalecer nuestras identidades familiares, comunitarias, territoriales, étnico-raizales y, de paso, que los maestros no solo reconozcan la diferencia cultural de sus aprendices/estudiantes, sino que comprendan ahora que existen aprendizajes más allá de las asignaturas, que hay aprendizajes y enseñanzas que tienen que ver directamente con los orígenes e historia de esos sujetos con los que comparten a diario. Mostramos que es posible que la escuela clásica eurocéntrica puede acoger los saberes milenarios y tradicionales de los pueblos ancestrales y hacer de ellos una posibilidad para pensarse y ser diferentes en la ciudad. Logramos con esfuerzo desestructurar todo el orden simbólico de los colonizados, para su *re-existencia* en libertad.

Inconclusiones de esta reflexión retrospectiva e introspectiva

No puedo decir que hemos terminado y cerrado exitosamente estas búsquedas del ¿quién soy?, o del ¿quiénes somos o hemos venido siendo? A partir de la historia reciente del Consejo de Etnias se ha ido configurando una pedagogía emergente que reflexiona los aprendizajes y *des-aprendizajes* como una oportunidad de construirse conscientemente. El proceso intercultural y decolonial que ha adelantado el Consejo de Etnias en el colegio San Bernardino, ha permitido aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas en el devenir del colegio, pues, se hace cada vez más

frecuente desarrollar actividades que convocan a la comunidad educativa en su conjunto a pensarse a sí misma, y desde cada sujeto de saber que participa o forma parte de la comunidad escolar sambernardina.

El *Aprender desde adentro* implica no solamente descubrirse a sí mismo como individuo, sino reconocer e identificar aquellos elementos culturales comunitarios presentes en nosotros, así como visibilizar las prácticas familiares como legados ancestrales de los pueblos, asumir nuestra identidad subjetiva como plural, diversa y caleidoscópica. Somos porque estamos presentes en el pensamiento de los otros, y ellos nos constituyen recíprocamente, por eso existe el nosotros en común-unidad. Esta pedagogía del *Aprender desde adentro* es una invitación a despertar el espíritu del cimarronaje que es latente y permanente en nosotros. También poseemos ese fuego renovador y purificador de las heridas del racismo y de la racialización, aunque no tengamos la piel negra, hemos padecido del racismo en muchas de sus formas, el espíritu libre que tenemos ha derivado en repensar desde la resistencia semiótica, la desobediencia epistémica y estética, por eso es tan valiosa y relevante nuestras culturas afro-negro-caribeño y Pacífico, nos enseñan el valor fundamental de la libertad. La producción de conocimiento de nosotros mismos deviene en sabiduría que reivindica nuestro lugar libre en el mundo fuera de las ataduras de quienes pretenden hegemonizar y universalizar el futuro desde el *euro-norteamericanismo*. Tenemos voluntad de poder, pero no el poder sobre los otros para subyugar al estilo colonialista, sino voluntad de poder *ser* y ese es el camino para encontrarnos a nosotros mismos.

Por otro lado, también poseemos en nosotros memorias ancestrales amerindias con las que es posible fisurar paulatinamente las paredes discriminadoras del *apartheid* simbólico que persiste en la institución escolar clásica colonial-patriarcal-capitalista. Traer de vuelta las memorias ancestrales a las prácticas pedagógicas es darle un lugar a las epistemologías del sur-sur. Enfatizar en la pluralidad del conocimiento es reconocer la diversidad en las posibilidades de explicar y representar el mundo, por eso debemos hablar de conocimientos en plural para adjudicarle otra escala de valor. No hay justicia social global sin justicia cognitiva global (Santos Sousa, 2009) y para lograrlo podemos comenzar descolonizando el conocimiento en la escuela.

Otro proceso inacabado, pero que es necesario resolver, son las contradicciones presentes en el ámbito escolar. Entre el colonialismo patriarcal, representado muchas veces en los maestros como portadores de saberes disciplinares occidentales, y los saberes ancestrales que conservan los estudiantes y sus familias, como herederos de pueblos originarios, afrodescendientes, campesinos, entre otros, se genera la jerarquización vertical de los conocimientos y los sujetos. Podemos lograr una pluralidad cohesionada, que produzca formas determinadas de organización sociopolítica y cultural más horizontal cuando los actores que allí convergen establecen acuerdos de mutua coexistencia, desarrollando procesos recíprocos de enseñanza aprendizaje,

cuando se dan espacios para conocerse y reconocerse mutuamente como sujetos de saberes. Los Gobiernos tienen miedo a los pueblos que saben autogobernarse y que saben cómo se debe gobernar democráticamente (Lenkersdorf, 2002) hagamos de la escuela, el lugar para que los pueblos oprimidos tengan vocación de poder.

Respecto a la *identidad raizal* puedo decir que es una perspectiva que dota de sentido y significado nuestro lugar en el mundo. Nos da la posibilidad de situarnos históricamente, empatizar con nuestros pueblos ancestrales porque hallamos vínculos familiares con nuestros propios pueblos de origen. Fortaleciendo la identidad raizal contrarrestamos los efectos de la desterritorialización y despersonalización del neoliberalismo y la globalización.

Estoy seguro de que existen iniciativas contrahegemónicas poderosas al interior del sistema educativo formal que también están haciendo mella en la transformación de las prácticas escolarizadas hacia prácticas liberadoras y emancipadoras. En las prácticas extrainstitucionales emergen nuevas prácticas pedagógicas, o como las llama Santos de Sousa pedagogías prefigurativas que son formas de organizar la convivencia colectiva y promover aprendizajes liberadores capaces de lograr de manera creíble que otro futuro es posible.

Por último, debo enfatizar que en todo este esfuerzo reflexivo, político y pedagógico es clave mantener vivas las luchas de los pueblos por seguir perviviendo y desarrollándose en autodeterminación y dignidad. En la lucha está nuestra historia, nuestra lengua y nuestro ser (Fanon, 2009).

Referencias bibliográficas

Aguilar, J., & López, J. (2020). «*Nuestra escuela entre círculos: Kaziyadu y Kawsay. Posibilidades de pensarnos en el buen vivir*». Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación Memorias. Número especial. Evaluación, currículo y formación docente. Colección Didácticas. https://editorial.udistrital.edu.co/detalle.php?id=1248&f=6

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Postdesarrollo y Diferencia Radical.*

Fals Borda, O. (2007). Hacia el socialismo raizal y otros escritos. Ediciones Cepa y Desde abajo.

Fanon, F. (2009), *Piel negra, máscaras blancas.* Akal.

Glissant, É. (2006). *Tratado del Todo-Mundo,* pp. 19-33. Editorial El Cobre.

Gandarilla Salgado, J., & Ortega Reyna, J. (2017). Todas las cicatrices: hacia una fenomenología de lo colonial en Frantz Fanon. Intersticios de la política y la cultura. *Intervenciones Latinoamericanas, 6*(12), 31–65. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/18490

Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal.* Porrúa.

López, J. (2013). *Creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción de territorialidad étnica raizal en el colegio San Bernardino de Bosa.* [Trabajo de Grado para la Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

López, J., & Peralta, B. (2019). *Una mirada dentro de nosotros mismos.* [Ponencia] seleccionada en la convocatoria «"Bicentenario: historia, ética y ciudadanía en Colombia. La historia de nuestra diversidad. https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/practicas-educativas/una-mirada-dentro-de-nosotros-mismos

Maldonado A. K. (comp.) (2011). *Interculturalidad y diversidad.* Universidad Andina Simón Bolívar.

Mariátegui, José. C. (1925), *Temas de Educación 14.* Biblioteca

Mbembe, A. (2016). *Critica de la razón negra. Introducción. «El devenir negro del mundo».* Futuro Anterior Ediciones.

Murillo, D. (2013). *Ley de origen y legislación en Colombia: contraposición, intereses y contradicciones entre los pueblos indígenas y el Estado, en materia de explotación de recursos naturales en la Sierra Nevada de Santa Marta.* https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75304

Peralta Guachetá, B., & Panqueba Cifuentes, J. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009.* IDEP.

Ramose, M. B. (2002). A ética do ubuntu. Tradução para uso didáticode: Ramose, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: P. Coetzee, A. Roux (eds.), *The African Philosophy Reader*, pp. 324-330. Routledge.

Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* CLACSO. Siglo XXI editores.

___. (2018), Aula 3 – É possível descolonizar o conhecimento? In *Na Oficina do Sociólogo Artesão*: Aulas 2011-2016. Cortez Editora.



Análisis etnográfico sobre el uso del aprendizaje móvil en clases de educación física a través de la gamificación

Francisco Galindo-Agustín[1]
Ángel Torres-Toukoumidis[2]
Blas Garzón-Vera[3]

Introducción

Aunque internet nació en 1966 con fines militares en el seno del Departamento de Defensa de los Estados Unidos con el nombre de ARPANET, el científico de computación británico Tim Berners-Lee es considerado el padre de esta, tal y como la conocemos hoy en día. La World Wide Web ha sufrido diferentes mutaciones desde su primera versión 1.0 que apareció en los años 90, pasando por la web 2.0, la 3.0, hasta llegar a la última versión de esta, la 4.0.

La web 1.0 era unidireccional y el usuario solamente podía consumir contenido sin posibilidad de interactuar de ninguna manera. Latorre (2018) comenta que, en 2004, la web 2.0 permite compartir información a través de redes sociales, blogs, foros. En este momento, pasamos de ser meros consumidores de información a prosumidores. El término prosumer lo acuña Alvin Toffler en los años 80 refiriéndose a la capacidad de generar contenidos, crear ideas y opiniones que pueden llegar a ejercer alguna influencia en otras personas. En la actualidad, la mayoría de los usuarios se encuentran en este punto de evolución de internet. Posteriormente en 2010, aparece la web semántica o 3.0 que utiliza un lenguaje en la red para que las aplicaciones web se conecten y comuniquen unas con otras y consigan mejores experiencias para los usuarios. Por último, y siguiendo también a Latorre (2018), la web 4.0 tuvo sus inicios en 2016 y se centra en un comportamiento más predictivo gracias a los metadatos y al Big Data para prever y ofrecer aquello que podemos querer o desear en un momento determinado.

Dentro de todo este contexto se han ido desarrollando, a lo largo de los años y paralelamente, distintas tecnologías y aparatos que nos han hecho disfrutar de la experiencia de navegar por internet. Los ordenadores, los teléfonos móviles y las tablets han conseguido que el acceso a la información se democratice a niveles prácticamen-

1 Universidad Nebrija, España
2 Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
3 Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

te globales y que, debido a su precio, cada día más bajo, se ha conseguido disminuir la brecha digital hasta el nivel que un 85% de la población está conectada de alguna forma a la red. Según Castells (2010), estamos en la era de la sociedad Red y por ello se debe conseguir que nuestros alumnos lleguen a adquirir una alfabetización digital que les permita ser totalmente competentes digitalmente, lo que les proporcionará las habilidades suficientes para prosperar en la sociedad de hoy en día.

Los docentes tenemos una gran responsabilidad en este cometido y por ello debemos integrar en los procesos de enseñanza aprendizaje las TIC, no solo para enseñar su funcionamiento, sino también para utilizarlas como método de enseñanza uniéndolas a las nuevas metodologías que toman al alumno como centro del aprendizaje para conseguir alumnos totalmente autónomos capaces de construir su propio aprendizaje. El objetivo general de este estudio se fundamenta en realizar un análisis etnográfico sobre la condición física en alumnos de 4º de la ESO respecto al uso de la aplicación móvil Endomondo. Para ello, se configuraron los siguientes objetivos específicos: valorar la utilización de aplicaciones móviles como "Endomondo" en educación física para aplicar la gamificación; mejorar estado de forma de los alumnos utilizando la aplicación "Endomondo"; y evaluar la práctica física autónoma de los alumnos de 4 de la ESO a través de la utilización del M-learning mediante la aplicación "Endomondo".

Desarrollo

En el año 2018, según el último estudio sobre la situación de la tecnología digital en España de Hootsuite, el nivel de penetración del teléfono móvil en la sociedad española está en el 80 % llegando a los 37,27 millones de personas con un dispositivo de estas características en su poder. Por esta razón, existe en estos momentos una necesidad de análisis de la implementación de los dispositivos móviles en el seno del aula (Castillo-Manzano *et al.*, 2017), ya que, estos pueden ser la entrada a una enseñanza democratizada y en las mismas condiciones para toda la población. Esto puede abrir posibilidades a los docentes y a alumnos como herramientas de enseñanza aprendizaje (García-Ruiz, Pérez-Rodríguez y Torres-Toukoumidis, 2018).

Atendiendo a todo lo expuesto es lógico pensar que los teléfonos móviles y el M-learning, pueden o van a tener mucho que decir dentro del contexto educativo rompiendo con la brecha digital y aportando la posibilidad de aplicar novedosas metodologías basadas en los propios alumnos las cuales les proporcionaran una mayor motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definición de aprendizaje móvil

A la hora de definir este concepto se debe tener en cuenta que muchos autores intentan delimitar qué tipo de aparatos son los susceptibles de entrar a formar parte

del M-learning y del tipo de metodología que implica. Aunque, parece ser que el teléfono móvil por sus características de portabilidad y de disponibilidad se esté consagrando como el rey en este campo, también existen otros dispositivos como computadores móviles, PDA, tabletas, PocketPC, iPod y todo dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica. Algunas definiciones relevantes son:

- "El aprendizaje móvil (M-learning) es la adquisición de conocimiento por medio de alguna tecnología de cómputo móvil" (Traxler, 2009).
- "Aquel aprendizaje que se desarrolla total o parcialmente utilizando dispositivos móviles" (Dyson, Litchfield, Lawrence, Raban & Leijdekkers, 2009).

La gamificación se está consolidando en los últimos años como una metodología de aprendizaje para llegar a la consecución de los objetivos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables en educación. Esta, tiene como fin aumentar los niveles de motivación esfuerzo y fidelización de los estudiantes, consiguiendo de este modo aumentar la asimilación de conceptos y procesos.

La utilización de unidades didácticas o experiencias gamificadas permite al alumnado una participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y proactivo dentro de actividades que se pueden mostrar, en principio, como tediosas o difíciles de presentar a los alumnos de una forma atractiva (Téllez, 2016). Gracias a la implantación de la web 2.0 se han creado una serie de redes sociales, medios digitales y webs que van a favorecer todo el proceso de implantación digital de la gamificación (Torres Toukoumidis, Romero Rodríguez, & Pérez Rodríguez, 2018). Siguiendo con este fenómeno digital y mediante la utilización de aplicaciones descargadas en los teléfonos móviles que permiten aplicar la gamificación mediante insignias, retos y otras estrategias se ha conseguido propiciar un cambio de comportamiento en las rutinas de actividad física de los individuos. Endomondo y Runtastic serían un ejemplo de estas.

Un cambio en los hábitos y estilo de vida de las personas es esencial para que existan mejoras en la salud. Hoy en día en España existen unas 3 800 000 de descargas de aplicaciones que mueven grandes cantidades de dinero. Precisamente, este fuerte interés por la actividad física, el deporte y la salud, unido a un mercado en continua innovación y crecimiento suponen un entorno excepcional para el desarrollo y emprendimiento de nuestro alumnado, que ya empieza a mostrar sus frutos dentro de las aulas educativas (Pons, 2015).

Definición de gamificación

La ramificación en la educación aparece en los libros y estudios representada con diferentes términos según los autores que hablan de ella. Mohammad (2014) la presenta como Gameducation; Pace, Dinace y de Matteo (2014) la presentan como

Gamification based learning, mientras que Erenli, (2012) considera que la gamificación en la educación es gamificación per se. Aunque no existe una terminología consensuada por todos, si que es cierto que en todos los casos se habla de experiencias inmersivas del alumnado, realizando cambios en las metodologías tradicionales que se basarán, sobre todo, en la motivación atribuyendo las características de los juegos al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se conseguirá que este proceso sea más atractivo y que los alumnos puedan llegar a la consecución de los objetivos propuestos de una forma más eficaz.

Existen múltiples definiciones del término gamificación, algunas de ellas se exponen a continuación:

- Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011, p. 2) "La gamificación es el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos".
- Kapp (2012, p. 11) "La gamificación es el uso de la mecánica basada en el juego, la estética y el pensamiento del juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas".
- Zichermann y Cunningham (2011, p. 12) "Implementar conceptos de diseño de juegos, programas de lealtad y economía del comportamiento para impulsar el compromiso del usuario".

Si nos fijamos en todas ellas vemos que existe un concepto recurrente que es la utilización de las características del juego con la intención de motivar y propiciar la realización de una tarea o la adquisición de un aprendizaje. Este es precisamente el objetivo para el que se utilizará la gamificación en el ámbito educativo.

La gamificación en la educación

El juego como tal es un elemento que se compone por reglas, decisiones y obstáculos que debemos ir resolviendo. Debido a estas características que provocan la participación de forma activa y la estimulación cognitiva por parte del alumnado, junto al carácter social del mismo, se conseguirá que las tareas propuestas sean mucho menos tediosas y más llevaderas.

En los años 80, con la vigorización del sector del videojuego los departamentos de marketing de las empresas enseguida se dieron cuenta del potencial de ludificar tanto los procesos de ventas como los de producción, lo cual obtuvo como resultado la mejora de las cuentas de resultados. Sin embargo, hasta la adaptación del término inglés "gamification" establecido por Nick Pelling en 2003 no se hablaba de gamificación como tal, y no fue hasta 2010 y 2011 cuando los diseñadores de videojuegos transmitieron este concepto en conferencias y congresos. Este fue precisamente el momento en el que la gamificación se expandió en el ámbito educativo.

Si lo que pretendemos es llevar a buen término cualquier experiencia educativa gamificada será necesario seguir una serie de pautas o principios que nos guíen en el diseño de esta. Torres-Toukoumidis (2016), basándose en autores como Coonradt, Ivanovna, Oprescu, Jones y Vander Ark realiza un extenso trabajo de recopilación para dar respuesta a esta cuestión. Tomando como base esta clasificación se han seleccionado aquellos principios que son atribuibles al campo de la educación, como son:

- Las metas y objetivos del proceso gamificado deben de estar claramente definidos.
- El feedback y la retroalimentación deben de ser frecuentes para poder estar constantemente informado del proceso.
- Buscar la motivación intrínseca sobre la motivación extrínseca basándose en procesos de autosuficiencia en los juegos que se plantean.
- Será un proceso que permita tomar decisiones y elecciones personales de forma libre.
- La participación, en algunos momentos, será voluntaria dependiendo de ello el avance en la experiencia del propio alumno.

Oriol Borrás Gené (2015) defensor de la aplicación de la gamificación en el contexto escolar refuerza estos principios diciendo que esta vuelve más significativo el aprendizaje, favorece la adquisición de las competencias digitales, la autonomía y que gracias a los niveles, puntos y medallas los resultados son más medibles.

Para poder construir un correcto proceso gamificado se ha de tener en cuenta los denominados elementos del juego que conformarán precisamente la base de dichos procesos. Según Werbach y Hunter (2012) los elementos propios de la gamificación son: las dinámicas, las mecánicas y los componentes de juego.

Las dinámicas son aspectos generales a los que debe tender la propia gamificación y estarán relacionadas con los deseos, motivaciones y efectos que se quieren promover en los estudiantes. Las dinámicas de juego serán distintas según el grupo en el que se apliquen y dependerán de los componentes y las mecánicas utilizadas. Existen diferentes tipos de dinámicas:

- Restricciones del juego: contextos limitados donde resolver un problema.
- Emociones: mediante retos es posible fomentar la curiosidad y la competitividad.
- Narrativa: da contexto a las interacciones de los participantes.
- Progresión del Juego: es imprescindible que los participantes sientan que existe una evolución y un avance en el juego.
- Estatus: tiene que haber un reconocimiento en el proceso.
- Relaciones: son aquellas que se fomentan mediante las interacciones de los usuarios y fomentan valores.

Las mecánicas son reglas que pretenden definir juegos susceptibles de ser disfrutados generando un compromiso por parte de los usuarios derivado del establecimiento de retos y trayectorias de juegos marcadas ya sea en aplicaciones o en cualquier videojuego (Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis, & Aguaded, 2017).

Siguiendo a Werbach y Hunter (2012) se establecerán los siguientes tipos de mecánicas: los retos; oportunidades, competición y colaboración; turnos y distintas formas de interactuar con el juego y con otros participantes; repartición de puntos; clasificación de usuarios en función de niveles y puntos; feedback y recompensas.

La elección de los componentes de juego se va a llevar a cabo según la intencionalidad que se le quiere dar al proceso de gamificación. La tecnología disponible y las características del alumnado también determinarán este aspecto. Los componentes más relevantes y habituales son los siguientes: logros, regalos, conquistas, misiones, objetos virtuales, avatares, insignias, combates, desbloqueos, niveles, puntos, clasificaciones y pruebas.

Gamificación en la educación física

Dentro del currículum actual del área de educación física incluido en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, derivada a vez de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) se establece la necesidad de desarrollar una serie de hábitos saludables, apoyándose en la actividad física como eje vertebrador. Los profesionales de este campo han intentado, desde siempre, acercar el mundo de la salud y la práctica física a los escolares de todas las edades. El objetivo primordial de estas prácticas ha sido fijar hábitos, a través de metodologías motivantes y atractivas, que permitan al alumnado acercarse a modelos de estilo de vida que sean beneficiosos para su salud individual y colectiva.

Por otro lado, desde hace un tiempo, la atención a la diversidad y a la inclusión han cobrado un papel protagonista en el mundo educativo. Mateu y Bravo (2012) concretan que la inclusión se basa en el derecho que todos tenemos a ser diferentes y por lo tanto a que nuestra educación sea lo más personalizada posible teniendo en cuenta las diferencias y distintas necesidades que todos los alumnos poseen.

Dentro de esta nueva realidad inclusiva y que propicia la autonomía, es necesario que el alumnado adquiera mayor responsabilidad con respecto a su aprendizaje y, en consecuencia, los docentes deben desarrollar nuevas estrategias metodológicas con el fin de conseguir dar una respuesta satisfactoria a estas nuevas necesidades (Fernández-Batanero, 2018). Es, en este contexto, donde entra en juego la gamificación.

Proyecto de innovación gamificada

El título del proyecto de innovación es "Tus Retos Me Hacen Mejor" y consistirá en realizar una intervención didáctica mediante la aplicación de las TIC en el aula,

en este caso, utilizando la APP Endomondo como herramienta para gamificar el proceso educativo. Mediante su aplicación se pretende fomentar la actividad física autónoma creando un hábito en los alumnos para conseguir mejores niveles de estado, de forma y condición física. La experiencia fue asumida desde un diseño etnográfico que se llevó a cabo a través de retos propuestos mediante la aplicación móvil Endomondo por el docente o entre los mismos compañeros de clase, basados en correr distancias o tiempos concretos utilizando un método de trabajo de la resistencia. Para ello, el proyecto se llevó a cabo con los 52 alumnos de nivel 4º de la ESO del IES Ramón J. Sender de Fraga, ubicado en Huesca, España.

La narrativa de esta experiencia gamificada se basa en derrotar al monstruo "Mr. Sedentarismo", representado con un muñeco muy pesado que ilustra los malos hábitos situado en un extremo de una gran balanza. Esta balanza estará dispuesta al final en la meta de una carrera de 3 km en la que los alumnos deberán participar al final del proyecto y del proceso de entrenamiento. Gracias a su esfuerzo durante todo el ciclo de entrenamiento podrán ganar y disponer de las herramientas para vencer a ese monstruo final. Estas herramientas serán las "Bombas Saludables" que podrán ser bautizadas por sus propietarios con el nombre saludable que quieran y que tendrán tanto poder como gramos de peso posean. Si logran derrotar a "Mr. Sedentarismo" colocando esas bombas en el otro platillo y cambiando la posición de la balanza serán recompensados con la posibilidad de organizar un viaje al medio natural donde poder seguir con su vida saludable.

Los alumnos y alumnas que participan en el proyecto deberán realizar distintos entrenos a la semana para poder ganar las diferentes medallas con sus respectivos valores. Cada tipo de entrenamiento de la resistencia en carrera realizado a través de la APP Endomondo se premiará con un tipo de medalla distinta y serán los siguientes:

- Los compromisos: serán los entrenos planteados para sí mismo por cada alumno. No existe una cantidad máxima, pero al menos debe realizarse como mínimo uno a la semana. Por cada uno de ellos se recibirá una "Medalla de Bronce" con un valor de 5 puntos.
- Los desafíos del profesor: este tipo de entrenamiento es obligatorio para todos los participantes y se desarrollará una vez a la semana. Si se realiza con éxito se ganará una "Medalla de Plata" con un valor de 10 puntos.
- Lo desafíos de los alumnos: cada alumno podrá retar a cualquier compañero de clase de su mismo nivel una vez por semana como máximo, no siendo obligatorio aceptar este reto para nadie. Si el reto es aceptado, se dará una "Medalla de Oro" a los dos alumnos si consiguen terminar ambos, se dará una "Medalla de Platino" si solamente uno de los dos consigue terminar el reto y dará un "Mojón" si no se consigue el reto por ninguno de los dos. Los pun-

tos que se otorgarán por cada medalla y los que se restarán con cada mojón dependerá del nivel en el que los alumnos se encuentren. Como última norma, decir, que un jugador de un nivel inferior podrá retar a otro de un nivel superior entrando dentro de la mecánica de juego de ese nivel superior. Ningún nivel podrá retar a un nivel inferior.

Las dinámicas de juego que establezcan los jugadores dependerán mucho de sus posibilidades, es decir, de su estado físico, la cantidad de entrenamientos y el nivel de juego en el que estén. Un participante que no se encuentre en buenas condiciones físicas optará por realizar compromisos fáciles y solo participará en los retos del profesor mientras que los más avanzados podrán motivarse retándose unos a otros y viendo su evolución con respecto a su esfuerzo.

En este juego, como en cualquiera otro, se podrá pasar al siguiente nivel y conseguir más puntos por medalla:

- Nivel Principiante: de 0 a 150 puntos.
- Nivel Promesa: de 151 a 300 puntos.
- Nivel Élite: más de 300 puntos.

Si tenemos en cuenta ahora los premios que los alumnos van a recibir definiremos los siguientes:

- Los alumnos recibirán mayor calificación según el nivel de juego en el que terminen, siendo los alumnos principiantes los que menor calificación se les atribuya en esta parte del proyecto de innovación y siendo los alumnos del nivel élite los que más calificación reciban.
- Los alumnos con mayor nivel poseerán mayor cantidad de gramos para conseguir vencer a "Mr. Sedentarismo", por lo tanto, al contribuir más a su derrota, sus votos para decidir el lugar donde se realizará el viaje valdrán más de forma progresiva.

Una característica que tiene este proyecto de innovación es la cantidad de datos que se van a generar. El profesor no puede ser el único responsable de la recopilación y del procesamiento de estos. Por ello, los alumnos estarán inmersos completamente en este proceso siendo ellos los responsables de la gestión de sus propios datos individuales.

En primer lugar, el control de estos datos se realizará a través de la propia aplicación de Endomondo quedando registrados todos los entrenamientos, compromisos, desafíos y las características de los mismos en el historial, el calendario de actividades y el muro que esta posee.

En segundo lugar, mediante la observación participante, herramienta de recopilación de datos común en los estudios etnográficos, servirá para el recuento de las medallas, puntos y gramos que los alumnos obtengan durante la experiencia.

En tercer y último lugar, igualmente fundamentado en los estudios etnográficos, los alumnos deberán realizar una gráfica de evolución al final de la experiencia presentada mediante una infografía, donde se demuestren parámetros como el tiempo de carrera, velocidad, velocidad media, etc.

Cuando se habla de la metodología y de los registros de implementación que vamos a aplicar a la hora de realizar este proyecto de innovación, es necesario realizar una diferenciación entre los que van a ser aplicados por los profesores y los que lo serán por el alumnado participante en él.

Los profesores aplicarán distintos métodos y estilos de enseñanza dependiendo del contenido u objetivo a desarrollar. Cuando se realizan tutoriales o se realizan explicaciones de cómo se va a desarrollar el proyecto se utilizará metodología con tendencia más tradicional y, al contrario, en el grueso de la intervención didáctica se aplicarán estilos más próximos al descubrimiento guiado. En ellos, según River *et al.* (2015) se establece que el profesor definirá el tema objeto de aprendizaje para que, seguidamente se establezcan una serie de etapas que ayuden a la consecución de la solución final. El alumnado debe ser siempre el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, de este modo se propiciarán las metodologías activas que permitirán un aprendizaje más significativo y basado en el alumno.

Aplicando el aprendizaje basado en problemas y a través de la cooperación y la colaboración, los alumnos tendrán que ser capaces de construir el conocimiento necesario para la aplicación de los sistemas de entrenamiento de la resistencia requeridos. Después deberán ser capaces de llevarlos a cabo en el seno del aula donde serán evaluados y corregidos para, finalmente, poderlos poner en práctica en la realización de los diferentes retos y fuera del contexto escolar.

El profesor evaluará estos procesos mediante rúbricas, listas y tablas de control además de hacerlo a través de la propia aplicación de Endomondo. El alumno, por otra parte, deberá realizar un volcado de datos de la aplicación en una tabla Excel para su posterior tratamiento y exposición.

Conclusiones

Llegados a este punto, y después de la realización de todo el proyecto de innovación es hora de hacer balance de todo lo acontecido en él y valorar y evaluar si todo el trabajo realizado ha conseguido los objetivos que en un principio fueron propuestos.

Si se recuerda, el objetivo principal de este trabajo era establecer un plan de mejora de la condición física en alumnos de 4º del ESO mediante el uso de Endomondo. Podemos decir, observando los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos, docentes, familias y equipo directivo que se ha conseguido alcanzar dicho objetivo con creces. La gran mayoría de individuos que han intervenido en las encuestas han consi-

derado que esta mejora de la condición física ha sido real y tangible, ya que, los propios alumnos han podido experimentar ese cambio en sus propios organismos.

Otro de los objetivos, en este caso específico, era poder valorar la utilización de aplicaciones móviles como "Endomondo" en educación física para aplicar la gamificación. La atribución de las características del juego a un proceso como el entrenamiento, utilizando un dispositivo móvil, no ha sido otra cosa que un éxito a la hora de trabajar con estos adolescentes. El carácter motivante de los diferentes desafíos, compromisos y retos ha conseguido de forma muy holgada conseguir que el alumnado aumente el nivel de práctica deportiva, convirtiéndose entonces, esta aplicación, en responsable directa del aumento de su nivel de forma.

Por otra parte, con el planteamiento de este trabajo venía implícito un deseo de conseguir que los alumnos y alumnas participantes consiguieran un hábito de entreno y una práctica física autónoma que hiciera que estos consiguieran llevar una vida más saludable. Si bien es cierto que es muy difícil conseguir este objetivo en porcentajes verdaderamente altos, sí que se puede afirmar que en mucho del alumnado interviniente se ha conseguido introducir una semilla sana que podrá ir creciendo gracias a que ahora tienen las herramientas, el conocimiento y los medios para conseguirlo.

En conclusión, podría decirse que la implantación de la gamificación a través del M-learning, y más concretamente, mediante el uso de aplicaciones en teléfonos móviles en el mundo académico para conseguir motivar a nuestros estudiantes, puede ser una práctica muy recomendable y que consigue abrir una ventana hacia la realización de actividades y hacia la asimilación de nuevos contenidos que de otra forma se plantearía como una empresa muy complicada. Estas nuevas herramientas deben ser utilizadas, por tanto, para conseguir en el mundo de la educación física conquistar a nuestros jóvenes y hacer de ellos ciudadanos sanos y autónomos.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2010). La sociedad red: una visión global. *Enl@ ce: Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento, 7*(1), 139-141.

Castillo-Manzano, J., Castro-Nuno, M., Lopez-Valpuesta, L., Sanz-Diaz, M.T., & Yniguez, R. (2017). To take or not to take the laptop or tablet to classes, that is the question. *Computers in Human Behavior, 68*, 326-333. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.017

Castro-Lemus, N., & Gómez-García, I. (2016). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 29*, 114-119.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.

Dyson, L. E., Litchfield, A., Lawrence, E., Raban, R., & Leijdekkers, P. (2009). Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology, 25*(2).

Erenli, K. (2013). The impact of gamification-recommending education scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 8*.

Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. *Revista Educativa Hekademos, 24,* 19-29.

García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., & Torres, Á. (2018). *Educar para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital.* Quito: Abya-Yala.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.* New York: John Wiley & Sons.

Latorre, M. (2018). Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. Universidad Marcelino Champagnat. Documento. Recuperado de: umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia% 20de% 20la% 20Web.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Mateu, D. N., & Bravo, M. A. E. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 71-81.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Pace, R., Dipace, A., & di-Matteo, A. (2014). On-site and online learning paths for an educational farm. Pedagogical perspectives for knowledge and social development. *Research on Education and Media, 6*(1), 39-56.

Pons, L. (2015). Innovative methods and processes for teaching history of Spanish language. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 4,* 136-149.

River, M. D. G., Fiol, C. F., Hernández, M. L. R., & Pérez, A. I. V. (2015). Pensamiento crítico en las asignaturas de grado de atletismo e intervención docente. *Opción, 31*(6), 948-961.

Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, Á., & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. *Revisión de las experiencias significativas. Educar, 53*(1), 109-128.

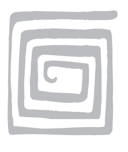
Téllez, V. (2016). El caso de gamificación en el deporte: Socialgym-Fitness & SportsTracker. En J. García (Ed.), *Emprendiendo en el sector deportivo, de la teoría a la práctica* (pp. 93-102). Madrid: Aranzadi Thomson Reuters.

Torres-Toukoumidis, Á. (2016). *Evaluación de políticas públicas con técnicas de gamificación para la educación ciudadana* (Doctoral dissertation). Universidad de Huelva.

Torres Toukoumidis, Á., Romero Rodríguez, L. M., & Pérez Rodríguez, M. A. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, *29*(1), 129-145.

Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 1*(1), 1-12.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.* Wharton Digital Press: Philadelphia.
Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* Massachusetts: O'Reilly Media, Inc.



Estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona sorda en la educación superior

Miriam Bernarda Gallego Condoy[1]
María José Merino Posligua[2]

Introducción

En Ecuador existen 55 020 personas que poseen discapacidad auditiva (Telégrafo, 2017). Esto permite evidenciar que esta población no es mínima dentro del contexto ecuatoriano. Las personas con discapacidad auditiva están inmersas en los ámbitos sociales, culturales, políticos, laborales y, en los últimos años, se ha acrecentado.

En un informe realizado por la Federación Mundial de Sordos, se asevera que las personas ecuatorianas con discapacidad auditiva gozan de todos los derechos políticos y sociales al igual que el resto de la población, con la única excepción de obtener una licencia para conducir (Allen, 2008). Según el Conadis, el Gobierno ecuatoriano otorga a las personas sordas un carné, el cual les ofrece distintos tipos de servicios sociales y ayudas (Conadis, 2019).

Las personas sordas no tienen una continuidad de sus estudios a nivel superior, ya que el sistema cambia profundamente. Muchas de ellas terminan sus estudios de educación general básica y de bachillerato en instituciones que manejan el modelo bilingüe bicultural, por lo que es importante sistematizar la experiencia del aprendizaje del estudiante, la misma que puede servir como referente para poder hacer ajustes en su proceso de aprendizaje (Velasco & Pérez, 2017).

Hoy en día el mundo laboral es muy competente y las exigencias son mayores cada día. Es decir, se piden varios títulos o certificaciones académicas para poder obtener un trabajo bien remunerado. Si consideramos que de las personas sordas solo el 1,9 % ha ingresado en el sistema superior, estamos hablando de que sus condiciones no son de igualdad (Ocampo, 2018).

La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS) es una institución que promueve las prácticas inclusivas. Así lo expresa dentro de sus políticas institucionales al mencionar que se debe desarrollar el potencial humano tomando en cuenta la diversidad, haciendo que las personas con discapacidad participen de manera efec-

1 Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Correo-e: mgallego@ups.edu.ec
2 Licenciada en Ciencias de la Educación. Correo-e: mmerinop@est.ups.edu.ec

tiva en la sociedad (UPS, 2011). Es por eso por lo que en el año 2017, en la carrera de Educación Básica, se registra por primera vez una estudiante con discapacidad auditiva. Al ser el primer caso de participación de una persona sorda en la UPS, su presencia tanto para docentes, administrativos como compañeros de aula, resulta novedosa y al mismo tiempo compleja. Esta discapacidad la coloca en una situación de desigualdad educativa, debido a varios factores entre los que podemos mencionar el ámbito comunicativo, el educativo, el personal y el social (GEI, 2017).

La presente investigación busca hacer visibles las actuales estrategias de enseñanza-aprendizaje que se practican en el aula con esta estudiante. Se pretende que, ella, los docentes y los responsables del acompañamiento de la UPS, conozcan y potencien en el futuro estrategias metodológicas que beneficien su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ayudará a que, la estudiante mejore su rendimiento académico y adquiera una comprensión de los contenidos y temas tratados en la clase, efectivizando su preparación profesional y logro de sus metas.

En el ámbito comunicativo y social: los docentes, personal de la universidad y compañeros de aula no se comunican adecuadamente con la estudiante, lo que dificulta el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y dudas. La falta de comunicación no permite que la socialización entre la estudiante y las demás personas que la rodean sea adecuada (GEI, 2017).

En el ámbito educativo: los docentes desconocen las habilidades y el proceso de aprendizaje de las personas sordas y en particular de la alumna. Este dato se evidencia en el informe de la primera reunión de docentes, en el que se expresa: «No hemos tenido antes una estudiante con discapacidad auditiva, esta es la primera vez y el trabajo se nos complica, esperamos hacerlo bien» (GEI, 2017).

Dentro de las prácticas áulicas no se aplican estrategias metodológicas para apoyar el desarrollo académico. Presenta limitaciones significativas al acceso del conocimiento por falta de procesos importantes como la lectura, escritura y comprensión de ciertas palabras (Estudiante 3, 2018).

Las situaciones anteriormente citadas llevan a la estudiante a tener un bajo rendimiento, desmotivación y baja autoestima. El hecho de encontrar barreras de comunicación hace que a la estudiante no se incluya en las diferentes actividades que se plantean en la universidad, llegando a tener un aislamiento casi total del conjunto de personas que la rodean (GEI, 2017).

La estudiante con discapacidad dice: «Los libros tienen palabras que no entiendo, no logro comprender ni memorizar estas palabras y así no puedo estudiar». «Las personas no saben lengua de señas y eso dificulta la comunicación que tenemos» (Estudiante 1, 2018).

Todos estos factores llevan a platear dos preguntas de investigación:

1. ¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona sorda en la Universidad Politécnica Salesiana, campus Girón?
2. ¿Cuáles serían las estrategias que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la persona sorda en la Universidad Politécnica Salesiana, campus Girón?

En cuanto al aprendizaje, se puede decir que el ser humano vive diariamente esta experiencia. Influye en este una cadena de factores internos y externos, los cuales lo aceleran o lo dificultan. Todo aprendizaje constituye un proceso complejo, que a la final es expresado en un cambio de conducta (Yánez, 2016). Para todo docente es importante conocer el proceso de aprendizaje con sus diferentes etapas. Esto permite facilitar el logro de un aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Los procesos de aprendizaje son aquellos que permiten entender de manera muy clara cómo ocurre la adquisición de los nuevos conocimientos dentro del cerebro de los seres humanos. Este aprendizaje viene ligado a las diferentes experiencias que una persona adquiere interna o externamente en el transcurso de su vida (Marqués, 2011).

El proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva es muy diferente al de las oyentes, en esto radica la importancia de encontrar estrategias que les favorezcan en la adquisición de conocimientos. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona sorda requiere de un conjunto de apoyos tales como: los sistemas de comunicación, las estrategias de enseñanza, los recursos de apoyo (Velasco & Pérez, 2017). Dentro de este esquema el docente cumple un papel muy importante, ya que será quien facilite la adquisición de este conocimiento o en caso contrario la complique.

Para Campos y Moya (2011), el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece el desarrollo integral de un estudiante tanto en lo personal como lo social. Este se constituye como una vía importante para adquirir los conocimientos, valores, modelos de conductas, procedimientos y estrategias de aprendizaje.

Aquí el estudiante debe aprender leyes, conceptos y teorías de las diferentes asignaturas que forman parte de la malla de su carrera y, al mismo tiempo, interactuar con el docente. Dentro de este proceso los estudiantes van adquiriendo procedimientos y estrategias de aprendizaje, patrones de actuación acorde con sus principios y valores sociales.

Según Yánez (2016) para el desarrollo de este proceso se distinguen nueve fases, las cuales están entrelazadas entre ellas y no tienen límites para su interacción: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

La fase de motivación es fundamental dentro del proceso de aprendizaje ya que esta desencadena el deseo de aprender, de satisfacer necesidades individuales o grupales. Esta fase es individual y es el docente quien debe hacer que los estudiantes la encuentren.

La fase del interés muestra la intencionalidad de un sujeto por aprender algo, llegar a alcanzar algún objeto u objetivo. Este interés parte de la personalidad o de las necesidades individuales de cada persona. El interés depende de cada una, ya que eso fomenta su formación personal y su crecimiento intelectual y cognoscitivo. En los estudiantes universitarios el interés tiene un grado de libertad y son observados por el docente ya que permiten un desarrollo grupal e individual.

La fase de la atención permite tener una orientación, una claridad y una precisión de los objetos a estudiar, por tanto, es importante que el docente aproveche en su totalidad cualquier momento de atención, pues esto permite explotar al máximo al estudiante. La permanencia de la atención tiene que ver con algunos factores como la originalidad del tema de estudio, su nivel de dificultad, la familiaridad con el tema, la comprensión, la postura de sujeto con respecto al tema, la fuerza del interés y las características individuales de la personalidad.

La fase de adquisición es el primer acercamiento del estudiante hacia los contenidos que progresivamente se convertirá en conocimiento. Esta fase depende mucho del tipo de contenido que se va a aprender, ya que si es vivencial se logrará adquirir fácilmente y su retención durará más tiempo. Si el contenido no está envuelto en las fases anteriormente mencionadas será complicada la adquisición.

La fase de la comprensión e interiorización es una de las más audaces, ya que comprende el pensamiento, la abstracción, la memoria significativa y la comprensión de los contenidos. La comprensión está ligada a la capacidad crítica del estudiante y es importante que los contenidos se capten de lo general en unidad con lo particular. Un signo de comprensión es la transferencia que permite dar una respuesta acertada a una situación basada en los conocimientos comprendidos.

La fase de asimilación es donde se guarda o archiva los conceptos nuevos, esto se puede dar en largos o cortos plazos dependiendo del uso y de la necesidad que el estudiante le da al contenido. Esta asimilación puede cambiar el comportamiento y pensamiento de una persona, por eso es importante decir que si no hay una asimilación no se logrará construir el proceso de aprendizaje.

La fase de aplicación se refiere a los cambios que se da en el individuo mientras se desarrollan las anteriores fases. Esta aplicación hace que el estudiante ponga en práctica el conocimiento adquirido acorde con sus necesidades. Dependiendo de cómo se dé esta aplicación se considera que pueda traer frustraciones o pérdida del conocimiento si este no llega a ser útil como se lo creía en un principio.

La fase de transferencia es el efecto que un conocimiento produce en otro anteriormente adquirido con el fin de lograr en un futuro un dominio. Se puede decir que la transferencia es lo mismo que el aprendizaje, pero este es mucho más práctico ya que integra conocimientos y experiencias diversas las cuales las va adquiriendo en el transcurso de las anteriores fases y que permiten resolver una situación o un problema nuevo.

La fase de evaluación es la última del proceso de aprendizaje, es decir, aquí se muestran los resultados de todos los procesos. Esta fase es normalmente utilizada en la práctica pedagógica, y su efectividad depende del momento en que se realice y los medios e instrumentos que se utilicen para aplicarla.

Método de investigación

El estudio de caso estuvo apoyado en el método de la investigación etnográfica. Se realizó una observación directa a la estudiante durante dos semestres de clase, en los periodos 52 y 53. La observación se hizo en el horario de clases, tomando en cuenta cinco asignaturas de cada semestre; y, fuera del horario de clase, en el proceso de acompañamiento a la estudiante desde la Cátedra UNESCO. Esta actividad llevó a una de las investigadoras a aprender la lengua de señas.

Para conocer el comportamiento social, comunicacional y educativo de la estudiante se utilizaron cuatro fichas de observación: participante y entrevistas a la familia, docentes y compañeros de aula. Se desarrolló un diario de campo con el registro de rutinas de la alumna y se elaboró un portafolio con los datos más relevantes de la persona.

La ficha 1 estuvo orientada a recoger información sobre los factores que favorecen u obstaculizan el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la UPS. En esa ficha se recogió los datos de la interacción social de la estudiante en el ambiente universitario.

La ficha 2 acumuló datos para describir la experiencia de aprendizaje de una persona con discapacidad auditiva. Esa permitió describir de forma resumida cómo se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias que cursó la alumna.

La ficha 3 presentó la estructura de un mapeo que se realizó a la alumna, tomando en cuenta su historia personal. Esta ficha permite comprender cómo ha sido el proceso de escolarización y de aprendizaje dentro del sistema regular. Además, considera cuestiones personales: sueños, metas, expectativas laborales, gustos, fortalezas, habilidades y disgustos.

La ficha 4 es de observación directa en el aula de clase. La ficha detalla las acciones y los comportamientos de los docentes, compañeros y de la alumna. Se escriben y especifican datos que permiten identificar si las prácticas áulicas y las estrategias metodológicas favorecen el proceso de aprendizaje de una persona sorda.

Resultado y análisis de la investigación

El resultado de la investigación se encuentra estructurado a partir de las nueve fases que supone un proceso de aprendizaje según Yánez.

Motivación

La motivación es la primera fase del proceso de aprendizaje, que implica el deseo de aprender algo, satisfacer necesidades y presentar ideas futuristas (Yánez, 2016).

La fase de motivación que utilizan los docentes se caracteriza por el saludo a los estudiantes de manera general, sin prestar atención particular a la estudiante sorda. En un segundo momento se da la explicación del tema. Los docentes dan a conocer a los estudiantes oyentes de manera verbal el tema que se tratará en la clase, y al no recurrir a ningún apoyo visual, la alumna sorda se pierde de dicha explicación. La estudiante opta por utilizar como recurso de aprendizaje la organización de su cuaderno de apuntes en donde pone con letra grande y de colores la fecha, el título de la materia. También organiza su mesa de estudio, coloca en el centro su cuaderno de apuntes y su lápiz, puesto que no le gusta hacer tachones (Estudiante 3, 2018). En diálogo mantenido con ella expresó: «Me gusta tener los cuadernos bonitos, yo debo colocar la fecha para luego tener un orden y poder estudiar» (Estudiante 1, 2018). Hasta que el profesor coloque una frase en el pizarrón o proyecte algo, la alumna espera inquietante lo que suceda y solo lo puede entender de una manera visual. La motivación por tanto la genera la propia estudiante (Estudiante 3, 2018).

Interés

Según Ospina (2006), el interés es aquel que intenta dar un sentido a lo que se aprende y va ligado a los objetivos y proceso pedagógico. Se crea mientras se va adquiriendo un aprendizaje.

Este interés es promovido por sus profesores, mediante la estrategia de preguntas sobre los conocimientos previos del tema a tratar en la clase y socializadas por los alumnos de manera oral (Estudiante 3, 2018).

Ante esto la estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la mirada constante hacia sus compañeros, buscando entender o ver alguna señal para comprender lo que pasa en el aula (Estudiante 2, 2018). Llama la atención que, muy rara vez, el docente se dirija a ella con una pregunta para generar el interés (Estudiante 3, 2018). En diálogo con la estudiante, expresa: «Los docentes no saben cómo comunicarse conmigo, es difícil y yo lo entiendo, pero también me siento mal porque yo veo cómo mis compañeros se ríen y quisiera saber por qué» (Estudiante 1, 2018).

Atención

La atención es considerada una función psicológica, con la cual se hace una selección de la información que se le presenta al estudiante, esta puede ser procesada o aislada dependiendo de los estímulos que interfieren (Hunt & Ellis, 2007).

Los docentes, para captar la atención de los alumnos, utilizan como estrategia de enseñanza la enumeración de las actividades a realizar en el transcurso de la clase. Según lo observado, esta estrategia es aplicada de manera oral y en ocasiones visual (Estudiante 3, 2018).

Para esta fase, la estudiante continúa utilizando como estrategia la mirada constante a sus compañeros, y al no encontrar una señal acorde a su estructura, recurre a sus intereses personales como es el uso del celular (Estudiante 2, 2018). Llama la atención que, difícilmente, la alumna encuentre en los docentes un apoyo, puesto que, el aula de clase se encuentra en una distribución de filas y columnas, en donde el docente se ubica a un costado y con esto le dificulta la lectura de los labios (Estudiante 3, 2018). En diálogo con la estudiante, manifiesta que: «Es difícil entender a los docentes, me aburro mucho mientras ellos hablan con mis compañeros y por eso utilizo mi celular, me gustaría tener un intérprete para entender todo» (Estudiante 1, 2018).

Adquisición

La adquisición implica el primer acercamiento hacia los contenidos que luego se convierten en el conocimiento, este es muy fácil de adquirir si es que la experiencia es vivencial (Yánez, 2016). La adquisición tiene como finalidad abordar en primera instancia el conocimiento de los saberes que se buscan impartir, estos están ligados a los aprendizajes previos y a las actividades realizadas (Padilla, 2008).

En el aula observada, los docentes utilizan como estrategia de enseñanza la ejemplificación de los contenidos mediante relatos de vivencias y experiencias personales, de manera oral o mediante esquemas escritos en el pizarrón y utilizan abreviaturas, frases y palabras incompletas. No existe la entrega de material escrito ni visual (Estudiante 3, 2018).

La estudiante como estrategia de aprendizaje utiliza la copia o transcripción de las palabras que el docente va escribiendo en el pizarrón, sin entender el significado, puesto que la explicación que realiza el docente es de manera oral. Y, además, la escritura de las oraciones que en muchas veces realizan los docentes carece de sentido completo (Estudiante 2, 2018). Ante esta situación la estudiante expresa: «Todo lo que escriben los docentes no tiene sentido para mí, luego no tengo apuntes suficientes para estudiar y por eso mis notas son malas, si la universidad me pudiera dar un intérprete yo tendría mejores notas» (Estudiante 1, 2018).

Comprensión e interiorización

Para Marqués (2011), la comprensión del aprendizaje se da a partir de los conocimientos previos, las habilidades cognitivas e interés del estudiante, lo que le permite organizar, transformar la información recibida y luego producir un conocimiento.

Los docentes utilizan como estrategia de enseñanza la resolución de problemas, mediante trabajos en grupos. Estos grupos se establecen por afinidad, y se puede notar que la alumna espera hasta el final para que el docente la incluya en uno; la estudiante no tiene un grupo definido de trabajo (Estudiante 2, 2018).

En el caso de la estudiante sorda, esta fase la desarrolla mediante la estrategia de tomar fotos a los apuntes de los compañeros y pedir por escrito la parte que le corresponde, recurriendo de manera personal a la investigación sobre el tema en el internet, para luego entregarla por escrito al grupo, sin ninguna exposición o socialización (Estudiante 3, 2018).

Llama la atención la forma de la integración de la alumna a los grupos de trabajo, generalmente los compañeros le asignan tareas fáciles para no perjudicar la nota del grupo. Es necesario mencionar que cuando se hace estos trabajos las soluciones son enmarcadas al contexto de los oyentes y se le dificulta dar ideas claras y apropiadas por su diferencia cultural (Estudiante 2, 2018).

En diálogo con la estudiante, ella expresa: «Yo veo cómo mis compañeros no quieren trabajar conmigo, ya que piensan que no puedo ayudarles. Muchas veces no hago nada, ni ayudo en el trabajo, quisiera que mis compañeros tuvieran la paciencia de explicarme para poder apoyarles» (Estudiante 1, 2018).

Asimilación

Para Piaget la asimilación moldea la información nueva que se va adquiriendo, para que luego encaje en los esquemas actuales (Linares, 2008).

Los docentes en el aula de clase utilizan como estrategia de enseñanza las exposiciones grupales, los resúmenes y los ensayos. Estos tienen un apoyo visual ya que dentro de la plataforma se tiene la rúbrica de evaluación, esto permite entender los parámetros del trabajo a realizarse y sus requerimientos. También se hace una exposición oral en donde se explican los puntos de la rúbrica y ahí ya no hay una efectiva comprensión por parte de la estudiante (Estudiante 2, 2018).

La estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la pregunta a pares sobre las actividades que tienen que realizar. También recurre a tutoría con el docente, a quienes presenta con anticipación los trabajos para recibir una retroalimentación y realizar la corrección oportuna previo a la entrega del trabajo final (Estudiante 2, 2018).

En diálogo con la estudiante, ella expresa: «A veces no entiendo cómo se deben hacer los trabajos. Después de las clases escribo a mis compañeros y muchos no me ayudan, no me comprenden, así que hago el trabajo y voy a tutorías, los profesores me corrigen y yo cambio lo que comprendo; sin embargo, no me va tan bien ya que en las tutorías tampoco entiendo todo, los docentes no saben lengua de señas» (Estudiante 1, 2018).

Aplicación

La aplicación es la fase que se refiere a los cambios que se dan en el individuo mientras se produce el proceso de aprendizaje; aquí se pone en práctica el conocimiento adquirido, pero estas pueden llegar a ser un fracaso o un éxito de acuerdo con la aplicación (Yánez, 2016).

Los docentes utilizan como estrategia de enseñanza la práctica y la elaboración informes, en este se detallan las actividades académicas que se hacen en el transcurso de las clases acompañándolas de contenido científico y de un análisis crítico. Para la explicación de las actividades y responder a las inquietudes utilizan el lenguaje oral acompañado de un apoyo visual (Estudiante 2, 2018).

La estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la recolección de datos, la lectura de libros y la búsqueda de información en internet. Además, para esta fase la estudiante asiste a tutorías personalizadas con los docentes y dentro de esta se hacen las correcciones necesarias para el trabajo (Estudiante 2, 2018).

La estudiante por su parte expresa: «El informe es muy difícil de hacer, yo siempre pido ayuda a mis profesores de la práctica, y luego se lo envío a mi mamá para que me corrija las faltas de ortografía, ella me ayuda mucho en eso para que luego se pueda entender mi trabajo» (Estudiante 1, 2018).

Transferencia

La transferencia es la fase en donde un conocimiento produce un cambio en un antiguo, con el fin de lograr un dominio en el conocimiento. Para esta fase se toman en cuenta las experiencias y la integración de las otras fases ya mencionadas (Yánez, 2016). La trasferencia también puede ser definida como la ganancia o pérdida en la capacidad del rendimiento en una tarea (Cecchini *et al.*, 2012).

Los docentes utilizan como estrategia de enseñanza para la transferencia la realización y exposición de un proyecto integrador. Aquí la investigación, lectura, resúmenes, organizadores gráficos, videos entre otros son de gran importancia ya que se hace una recopilación de la información. Para la explicación de este proyecto se utiliza el lenguaje oral. Llama la atención observar que en la exposición de la estudiante con discapacidad auditiva, los docentes no le hacen preguntas y le dan más tiempo para exponer (Estudiante 2, 2018).

La estudiante utiliza como estrategia de aprendizaje la conversación con sus pares y con los docentes en donde realiza las prácticas, aquí ella hace una transferencia de los conocimientos que va aprendiendo en las diferentes materias y luego las puede acoplar a las necesidades de la institución en donde hace las prácticas, esto le

permite tener un dominio para explicar diferentes temas y para hacer un cambio en la educación de las personas sordas (Estudiante 2, 2018).

En diálogo con la estudiante, ella expresa: «Cuando hablo me duele mucho la garganta, debo practicar unos dos días para poder pronunciar bien las palabras y que los profesores me entiendan. También creo que no me entienden y yo siempre me siento mal y por eso siempre lloro cuando termino mi exposición» (Estudiante 1, 2018).

Evaluación

La evaluación es la fase en donde no solo se juzga la calidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sino también la calidad de la enseñanza y de los programas educativos que se brindan (Anijovich *et al.*, 2004).

Los docentes utilizan como estrategia las evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Hacen diferentes pruebas y un examen en donde se pretende ver el conocimiento que la estudiante ha adquiriendo durante todo el proceso de aprendizaje. Para estas evaluaciones se utiliza del lenguaje escrito y esto dificulta la comprensión de la estudiante con discapacidad auditiva ya que existen palabras que desconoce. Los exámenes incluyen preguntas abiertas de los contenidos desarrollados en la clase y los cuales fueron expuestos de manera oral en el aula, por lo que se hace difícil que la estudiante pueda responder, ya que no se utiliza un apoyo visual para la comprensión del tema de la clase por parte de la estudiante (Estudiante 2, 2018).

Como estrategias para la evaluación, la alumna utiliza la lectura, la memorización y las fotografías de los conceptos y contenidos que se fueron dando en la clase; sin embargo, no todo lo que explica el profesor está en esos recursos lo cual le dificulta contestar las preguntas del examen (Estudiante 2, 2018).

En diálogo con la estudiante, ella expresa: «Los exámenes son muy difíciles para mí, la mayoría de preguntas yo no entiendo y por eso mis notas son bajas, si yo tuviera el apoyo de un intérprete entendería todo lo que dicen en las clases y al final podría contestar todo porque tendría las cosas guardadas en mi cabeza» (Estudiante 1, 2018).

Discusión y conclusiones

Sobre la base de los resultados obtenidos en la presente investigación se puede decir que, los docentes del tercer nivel de Educación General Básica en los periodos 52 y 53, trabajan dentro del aula de clases utilizando estrategias muy oralizadas, esto hace que la estudiante con discapacidad auditiva pierda los contenidos y conceptos de los temas y que sus resultados al final del proceso de aprendizaje sean bajos.

Además, se puede indicar que los compañeros de aula tienen dificultad para integrar a alumna en las diversas actividades que realizan como grupo. Esto se debe a

que la comunicación con la estudiante es mínima ya que hay un desconocimiento de la lengua de señas ecuatoriana.

Por lo que se considera necesario que exista una intérprete de lenguaje de señas dentro del aula de clases, ya que esto permite dar un apoyo a la estudiante para que pueda comprender todo lo que se dice y ocurre dentro de esta. Con la presencia de la intérprete en el aula, se ayudaría a la mejorar la participación de la persona con discapacidad auditiva en las diferentes actividades académicas y permitiría la mejor socialización y comunicación con los compañeros de aula, los docentes y demás personal que trabaja en la universidad y que comparten actividades con la estudiante. Esto permitirá que se cree un verdadero sistema inclusivo.

En cuanto a los recursos educativos para una persona sorda, se demuestra que se debe hacer un adecuado uso de los recursos visuales y textuales que permitan la comprensión de los contenidos que se trabajan en el aula de clase. Se requiere que los docentes utilicen diversas estrategias de enseñanza para beneficiar a todos los estudiantes y no solo al grupo mayoritario.

Entre los principales resultados a modo de conclusiones, según el objetivo de investigación planteado, se puede decir que la alumna tiene dificultad con cumplir las diferentes fases del proceso de aprendizaje, ya que en cada fase del aprendizaje, su estrategia de enseñanza y aprendizaje es diversa. En el desarrollo de las clases, los docentes no toman en cuenta los apoyos visuales u otras alternativas.

La comunicación, socialización e integración dentro de los diversos ámbitos universitarios son indispensables para lograr cumplir con los sueños y anhelos de la estudiante, aunque las barreras son difíciles. La alumna se sigue motivando y buscando cumplir con sus propósitos pidiendo los apoyos necesarios.

Los compañeros de la estudiante a pesar de haber recibido talleres de sensibilización, charlas y un curso de lengua de señas básico, previo al periodo 52, no interactúan ni entablan una conversación con la estudiante, lo que forma una barrera para el proceso de socialización que futuramente no aporta en el trabajo colaborativo ni social.

El sistema educativo en la educación superior es diferente a los de la educación básica obligatoria y el bachillerato. Dentro del sistema universitario se puede evidenciar que hay una gran importancia en cuanto al aprendizaje autónomo y participativo, en donde la comunicación, la lectura y la escritura son considerados como los fundamentales para la adquisición de conocimientos (González & Maldonado, 2005).

En la educación básica y bachillerato, la alumna con discapacidad auditiva, culminó con éxito sus estudios, ella indica que, en esos niveles educativos «los profesores me ayudaban y me enviaban trabajos de recuperación» (Estudiante 1, 2018). En cambio, dentro del sistema de educación superior, son los estudiantes los que deben acoplarse a las diferentes formas de trabajo. La educación universitaria se caracteriza

por una libertad académica, una construcción del conocimiento mediante la investigación mediada por los profesores y por la autonomía (Cobos *et al.*, 2016).

Es importante mencionar que hace falta una capacitación para los docentes y personal de la universidad, ya que esta es la primera persona sorda que está inmersa en este espacio. La experiencia de trabajo y de adaptación es desconocida por lo que se debería dar a conocer las formas de socialización e inclusión.

Referencias bibliográficas

Allen, C. (2008). *Proyecto preliminar de educación global en materia de derechos humanos de las personas sordas.* https://fr.scribd.com/document/285560813/3-RSSA-Regional-Survey-Report-No-3-Spanish-Version

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Fondo de Cultura Económica de Argentina. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/27/27SIGAL-Cecilia-y-otros-El-aprendizaje-en-la-diversidad-autonomia.pdf

Campos, V., & Moya, R. (28 de junio de 2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3*(28), 1-6. http://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.htm

Cecchini, J., Fernández, J., Pallasá, M., & Cecchini, C. (2012). El proceso de transferencia en el aprendizaje y desarrollo motor. *Psicothema, 24*(2), 205-210. http://www.psicothema.com/pdf/4000.pdf

Cobos, D., Gómez, J., & López, E. (2016). *La educación superior en el siglo XXI: Nuevas características profesionales y científicas.* Innovagogía. https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.suagm.edu%2Fumet

Conadis. (05 de 2019). Conadis https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/

Estudiante 1. (17 de junio de 2018). *Conversación con Margarita.* (M. J. Merino, entrevistador) Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado el 4 de diciembre de 2018.

Estudiante 2. (15 de junio de 2018). *Fichas de observación y compañeros de Aula.* (M. J. Merino, entrevistador) Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado el 15 de junio de 2018.

Estudiante 3. (2017 de abril de 2018). Prácticas áulicas. (M. J. Merino, entrevistador) Ibarra, Imbabura, Ecuador. Recuperado el 6 de noviembre de 2018.

GEI. (2017). *Reunión con docentes de la carrera de Pedagogía.* Cátedra Unesco, Educación Inclusiva, Quito. Recuperado el 20 de noviembre de 2018.

González, L., & Maldonado, J. (2005). *Fundamentos y características de la educación superior a distancia de calidad.* Red de Universidades Ecuatorianas que promueven los estudios en modalidad abierta y a distancia-REMAD, 1-14. http://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/2da_ronda_de_talleres/Mesa2/presentacion_remad_educacion_distancia_machala.pdf

Hunt, R., & Ellis, H. (2007). *Fundamentos de la psicología cognitiva.* Ed. Manual Moderno.

Linares, R. (2008). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky.* [Tesis de posgrado]. Universitàt Autònoma de Barcelona. de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Marqués, P. (9 de agosto de 2011). *El aprendizaje: requisitos y factores. Operaciones cognitivas. Roles de los estudiantes.* Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación-UAB. http://www.peremarques.net/actodidaprende3.htm

Ocampo, J. C. (noviembre de 2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *SciELO*, *12*(2). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097

Ospina, J. (octubre de 2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencias de la Salud, 4*, 158-160. https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf

Padilla, A. (24 de noviembre de 2008). *El desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula.* Complejidad y modelo pedagógico. https://www.tendencias21.net/ciclo/El-desarrollo-del-proceso-de-aprendizaje-en-el-aula_a41.html

Telégrafo, El. (28 de septiembre de 2017). La discapacidad auditiva afecta a 360 millones de personas en el mundo. *Sociedad.* http://tinyurl.com/y4maj2e2

Universidad Politécnica Salesiana. (12 de 01 de 2011). *Normativa Interna.* Obtenido de Políticas de Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad: https://www.ups.edu.ec/normativa/-/document_library_display/u8OILw1nqXw9/viewf/29774

Velasco, C., & Pérez, I. (2017). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(1), 77-93. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf.

Yánez, P. (30 de junio de 2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *San Gregorio, 1*(11), 70-80. http://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf



Aprendizajes sobre violencia de género durante la formación universitaria en Psicología: ¿Se practica un modelo «ecológico»?

Manuel Andres Capella Palacio

Introducción

La violencia es un fenómeno ampliamente estudiado por las ciencias sociales contemporáneas. Dicha categoría refiere a estructuras y procesos situados, donde asimetrías de poder resultan en derechos vulnerados y daños manifestados de múltiples formas, y con diferentes niveles de análisis posibles (Galtung, 2016). Una de estas violencias es la de género, comprendida comúnmente como aquella que afecta principalmente a las mujeres, y está basada en un sistema que las ha oprimido históricamente (Reyes e*t al*., 2017; Olivares & Incháustegui, 2011). La magnitud y profundidad del sufrimiento y muerte que trae consigo la violencia de género es de una magnitud inmensa, y los datos que lo evidencian son harto conocidos a nivel global. En Ecuador, por ejemplo, datos cuantitativos sugieren que seis de cada diez mujeres sufren en relación con esta problemática (INEC, 2019). Estos datos —desde una perspectiva interseccional (Cho *et al*., 2013)— evidencian, además, que el problema afecta de forma particularmente intensa a las mujeres que son marginalizadas por motivos económicos y étnico-raciales. Como con otros problemas estructurales preexistentes, la actual pandemia de la COVID-19 ha exacerbado estos y otros sufrimientos humanos. Si antes de la pandemia una de cada tres mujeres ya sufría violencia en el mundo, la situación actual parece no tener un buen pronóstico, salvo que trabajemos —dentro y fuera de las universidades— a partir de una mirada profundamente ecológica y contextual (Burgees, 2020).

La Psicología es una de las carreras universitarias que forma sujetos para analizar la violencia de género, e intervenir en torno a ella. Se trata además, de una profesión aprendida y ejercida principalmente por mujeres, tanto en contextos del Norte Global (Clay, 2017), como del Sur Global —incluido Ecuador (López-Calle *et al*., 2020*)*. La disciplina no ha estado exenta de críticas legítimas —incluidas aquellas referidas a su complicidad— usualmente velada con la violencia de género (Clay, 2017; Reyes *et al*., 2017; Callaghan *et al*., 2015; Fine, 2012; Burman, 2008). En Ecuador, la formación en Psicología mantiene una clara diversidad (López-Calle *et al*., 2020; Capella & Andrade, 2017), y registra también reflexiones críticas vinculadas a la representación que la teoría hegemónica construye de las mujeres (Villamarín, 2017).

En el contexto de la garantía de derechos evocada en diversos documentos de política pública ecuatoriana, se espera que la Universidad contribuya a la formación de profesionales en Psicología con una comprensión profunda de la violencia ejercida hacia las mujeres. Aquello, pese a recientes decisiones gubernamentales —conocidas públicamente— de disminuir el presupuesto en áreas cruciales, como prevención de la violencia de género, salud sexual y reproductiva, y educación superior, entre otras.

Incluso en coyunturas diferentes, en las que se hacen potenciales inversiones importantes desde el Estado, estudios cualitativos concluyen que el abordaje de la violencia hacia las mujeres en Ecuador está históricamente moldeado por «construcciones poscoloniales del género y la raza», mismas que ponen el foco en «la responsabilidad individual, desplazando el análisis profundo de problemas sociales sistémicos» (Tapia, 2019, p. 56). Existen registros históricos ilustrativos, que sugieren esta herencia colonial que perpetúa relaciones de poder que subyugan a las mujeres en Ecuador (Borchart de Moreno, 2004; Townsend, 2000).

Diversas etnografías llevadas a cabo en el país ilustran la dimensión cultural de tales estructuras y procesos sociales complejos en torno al «género» y la «raza», incluidos aquellos que configuran la vida cotidiana de Guayaquil, la ciudad más poblada del país (Roitman, 2009; Benavides, 2006). Aquello, en un país en el que la cultura hegemónica tiende a vincular feminidad con maternidad (Muñoz, 2014; Mealy *et al.*, 2006), y donde frecuentemente se culpa de determinados problemas sociales a «malas madres» (Swanson, 2007).

La formación universitaria tiene un papel crucial en la respuesta al problema. Hay diferentes formas de enseñar y aprender sobre violencia de género, según la postura epistemológica —y ético-ideológica— de la que se parta. Aunque existen varias propuestas, una mirada sistémica-ecológica suele ser parte, de una u otra manera, de la mayoría de abordajes. Tanto es así, que un *modelo ecológico* ha sido adoptado por la Organización Mundial de la Salud desde finales del siglo pasado, en torno al problema de la violencia de género (Olivares & Incháustegui, 2011). Según dicho modelo ecológico —propuesto originalmente por Bronfenbrenner (1986)—, la comprensión e intervención respecto a la problemática debe considerar procesos interrelacionados que transcurren en el microsistema —individuo y relaciones cercanas—; en el mesosistema —diversas comunidades—; y en el macrosistema —aspectos socioculturales e ideológicos. Todo esto, considerando el cronosistema —la dimensión temporal e histórica; y la interrelación entre todos estos niveles. Este tipo de mirada ecológica no solo ha sido solo empleada para abordar la violencia de género, sino el propio proceso educativo. De hecho, Bronfenbrenner (1986) postuló su modelo para analizar el desarrollo infantil en determinados contextos escolares, familiares y comunitarios; y a nivel de educación superior, se han evocado también las ideas ecológicas del autor (Larrea & Montalván, 2016).

¿Qué están aprendiendo las y los estudiantes de Psicología sobre violencia de género, en las universidades ecuatorianas? El presente estudio presenta algunos hallazgos etnográficos a este respecto, centrándose específicamente en una de ellas: la Universidad pública que forma psicólogas y psicólogos en Guayaquil. Los hallazgos se derivan de una investigación etnográfica crítica más amplia, que exploró la construcción de identidades profesionales (Capella, 2019).

Durante el trabajo de campo etnográfico —que duró 12 meses (2015-2016)— la universidad en cuestión se encontraba en una fase liminal, que incluyó el intento —al menos desde la retórica oficial— de impulsar una mirada «ecológica» (Larrea & Montalván, 2016). Las interpretaciones que se desarrollarán a continuación problematizan la congruencia entre la retórica oficial, y las prácticas situadas durante el proceso de formación analizado, particularmente en lo que respecta a aprendizajes vinculados con la violencia basada en el género.

Desarrollo

Dado que quienes investigamos somos nuestro principal instrumento de investigación, cabe plantear una nota reflexiva como punto de partida. Considero que al menos dos situaciones influencian significativamente las interpretaciones aquí presentadas. Primero, el hecho de que se trata de interpretaciones derivadas de un proyecto de investigación más amplio (tesis doctoral), no enfocado de forma explícita ni principal en el género. Segundo, mi propia identidad de género: el hecho de ser un varón, abordando una problemática que afecta predominantemente a las mujeres, y consciente de que —si bien aquello no impide, por supuesto, generar conocimiento sobre el asunto— son ellas quienes tienen una voz privilegiada para hablar desde sus experiencias encarnadas.

Presento aquí algunas interpretaciones de forma parcial y situada, organizadas en torno a dos secciones: *pertenencia dual* y *psicologismo.* Los datos cualitativos analizados sugieren que los y las estudiantes evidenciaron importantes limitaciones respecto a su reflexividad y pensamiento crítico, principalmente en lo referente a incluir el nivel «macro» del modelo ecológico en su praxis cotidiana. Aunque la Universidad declaró formar psicólogas y psicólogos según un «modelo ecológico», las prácticas situadas evidenciaron una saliencia del nivel micro: el individuo y sus grupos más cercanos, dejando de lado análisis contextuales más amplios y profundos.

Pertenencia dual y género

Variadas y diversas tradiciones han apuntado ya a que la identidad es una construcción intersubjetiva, y no una autocategorización rígida y esencialista que defina la pertenencia del sujeto a un único grupo social. De hecho, el sentido que se da

a la propia identidad y praxis profesional estará marcada tanto por las negociaciones «dialógicas» con un/una otro/a (Kullasepp, 2014), como por la ideología dominante en contextos particulares, que puede conducir a invisibilizar identidades no-profesionales, incluidas identidades de género (Callaghan, 2014).

Así, la noción de *pertenencia dual* para abordar la identidad profesional de psicólogas y psicólogos en formación subraya que —a diferencia de interpretaciones esencialistas y rígidas que puedan hacerse de los postulados de Kleinman (1980)— quienes se forman en la Universidad son parte, *simultáneamente*, de dos mundos: el profesional y el no-profesional (Capella, 2019). Durante el trabajo de campo, esa interpretación surgió en vinculación al género en al menos dos sentidos. El primero: la mayoría de estudiantes de Psicología eran mujeres, que estudiaban, analizaban e «intervenían» a otras mujeres. El segundo: se dieron procesos de reproducción de violencia cultural en torno a las relaciones de género, permeando espacios de formación profesional.

El que mujeres compartan género con la mayoría de personas evaluadas y ayudadas profesionalmente por ellas era evidente. Esto fue particularmente obvio durante una experiencia de prácticas preprofesionales comunitarias, enfocadas en identificar «violencia de género» en una zona urbana catalogada por la institución como «vulnerable» y «marginal». En ese contexto, pude observar al menos un par de casos de estudiantes mujeres económicamente empobrecidas, de etnias no-blanco-mestizas, interactuar con otras pertenecientes a la «comunidad», de identidades *relativamente* similares en estos y otros aspectos. Sin embargo, mis diarios de campo no registran ninguna mención por parte de las estudiantes en referencia a tales señas identitarias comunes, ni en sus interacciones, ni en los temas comunes de discusión en clase o en pasillos, ni en los informes académicos producidos por ellas.

Adicionalmente —y aunque esto, comprensiblemente, no fue expresado de forma abierta— conocí en confidencia de mujeres que estudiaban Psicología que habían sido víctimas de abuso sexual en el pasado, o tenían mujeres en su familia que padecieron aquello. Está claro que psicólogas en formación, y «usuarias», «pacientes» o mujeres «miembros de la comunidad», tenían mucho en común, pese a que tal intersticio identitario no pareció ser explorado reflexivamente durante el proceso de práctica preprofesional.

Por otro lado, la reproducción de violencia cultural en torno al género permeó espacios académicos. Un ejemplo ilustrativo fue mi experiencia durante un evento formal dentro del campus relacionado a la temática de la violencia de género. Allí, una psicóloga mencionó las alarmantes cifras de mujeres golpeadas, violadas y asesinadas en Ecuador. Sin embargo, los y las estudiantes en la audiencia prestaban poca atención. En conversaciones informales espontáneas sostenidas en ese momento con unos cuantos estudiantes de Psicología varones —muy competentes intelectualmen-

te—, y con un docente varón —unos días después— se expresaron opiniones negativas sobre el evento. Tales varones pensaban que las psicólogas que hablaron allí eran «feminazis», «llenas de odio contra los hombres», y con un «discurso repetitivo». De este grupo de estudiantes, uno en particular —católico, y muy interesado en el psicoanálisis— me expresó su hipótesis de que las mujeres violadas, de una u otra forma, buscaban dicha situación —llegando incluso a disfrutarla— debido a que tenían personalidades «histéricas», que atraían a hombres «perversos». Me confió también sus opiniones sobre la homosexualidad, definiéndola como una «característica poco saludable». Otros estudiantes varones —también competentes intelectualmente— me confiaron que llamar «feminazis» a las activistas era una respuesta justificable ante exageraciones de una «ideología» (feminista) que acusa a todos los hombres de ser «como animales». Estas y otras situaciones evidenciaron el influjo de la ideología hegemónica —y su violencia cultural en torno al género y otras categorías identitarias— en los espacios formativos.

Pese a estas y otras manifestaciones de pertenencias duales —tanto entre el colectivo estudiantes como en el docente—, no registré discusiones reflexivas al respecto dentro de las aulas de clase, ni en los pasillos, ni durante las prácticas preprofesionales realizadas a nivel comunitario.

Psicologismo y género

La categoría *psicologismo* proviene de la tradición latinoamericana de la psicología de la liberación. Se refiere a aquella mirada rígidamente disciplinar, que reduce los fenómenos y malestares humanos a su dimensión individual, de forma descontextualizada, sin considerar influencias más amplias de tipo histórico, económico, político, cultural e ideológico (Capella & Jadhav, 2020). Desde miradas críticas, se plantea que dicho psicologismo en Latinoamérica es —al menos parcialmente— un legado colonial que presupone a un sujeto epistémico varón, blanco, racional, individualista y competitivo (Pavón-Cuéllar, 2017), y una mujer infravalorada, funcional y supeditada a sus labores domésticas y de cuidado (Tapia, 2019). Varias interpretaciones etnográficas construidas a partir del trabajo de campo aquí referido giraron en torno a dicho psicologismo (Capella & Jadhav, 2020), incluido aquel psicologismo vinculado a la violencia y el género. A continuación, se reportan algunos ejemplos ilustrativos.

Durante una clase relacionada con la psicología comunitaria, se trabajó con la metodología de *role-play* dentro del aula, en preparación para intervenciones reales que vendrían días después. Un grupo de tres estudiantes mujeres —de mediana edad— asumió el rol de psicólogas facilitando un taller sobre abuso sexual infantil en una institución de educación básica ubicada en una zona «vulnerable» y «marginal»; el resto del grupo de clase —incluido yo, que había sido ya observador participante por varios

meses— asumimos el rol de madres y padres de familia asistentes al taller (en los eventos reales de este tipo, la mayoría de asistentes eran, de hecho, mujeres, no varones). Las psicólogas en escena utilizaron un video para «sensibilizar» sobre el tema, y comunicaron un mensaje claro: las familias —lo cual, usualmente, implicaba particularmente a las madres— deben «proteger a sus hijos de abusadores sexuales». Desde el rol de padre de familia, yo hice una pregunta intencionalmente provocadora a las psicólogas —curioso, como investigador, por la respuesta que darían. Pregunté cómo puedo proteger a mis hijas e hijos si mi esposa y yo trabajamos todo el día, y no podemos estar en casa para cuidarlos. Las estudiantes —con quienes yo tenía una amigable relación— se mostraron tensas, y no tuvieron respuesta. La profesora detuvo la escena para intervenir: dijo que era un tema «sensible», y que el trabajo de las psicólogas era solo «preparar a los chicos» para que, en caso de ser abusados, no lo callen y lo cuenten a sus familiares. Este mismo grupo de estudiantes, me comentó en una conversación informal que —en su opinión— el problema detrás del abuso a niñas radica esencialmente en que las madres no les enseñan «valores»; por ejemplo, enseñarles a no vestirse provocativamente, entre otras cosas. Luego del *role-play* —y en general, durante el trabajo de campo— no fueron salientes reflexiones sobre cómo el contexto en el que viven limita las posibilidades de una gran cantidad de mujeres de ser «buenas» madres. El psicologismo operó como un vehículo factual o potencial para la violencia cultural: atribuyendo supuestas faltas individuales de las mujeres, como causantes de las violencias que sufren.

El psicologismo en relación con la violencia de género también fue interpretado a partir del uso de lenguaje e instrumentos enfocados en la psicopatología individual, y alejados de la complejidad de fenómenos construidos culturalmente. En una ocasión —dentro de un contexto áulico no enfocado en la violencia o el género— el profesor y el grupo diseñaron un cuestionario *ad hoc* para explorar experiencias de malestar vividas dentro de la institución. Decidieron no preguntar a las personas encuestadas por su «género» —categoría mucho más compleja, culturalmente moldeada, y problemática de abordar—, y se limitaron a incluir un ítem denominado «sexo». En la mayoría de casos en que se utilizaban instrumentos psicométricos, aquellos no había sido diseñados localmente, sino sobre la base de epistemologías del Norte Global que prescribían normativamente cuándo una familia —y la mujer dentro de ella— era «funcional» o «no». Por último, y de forma reveladora, durante la práctica preprofesional mencionada en párrafos anteriores, los y las estudiantes ocasionalmente se refirieron, fuera del aula, a la violencia de género —un problema que es relacional y contextual—, como si se tratase de un problema individual. En tales ocasiones, se discutió la violencia como algo que una mujer «tiene»: determinada mujer evaluada «*tenía* violencia intrafamiliar»; «te apuesto a que la señora ni siquiera *tiene* violencia». Esa reificación, interpreté, fue ilustrativa de la tendencia de la psicología

hegemónica a descontextualizar e individualizar los sufrimientos humanos, incluidos aquellos vinculados con el género.

Al igual que con procesos referidos a pertenencias duales, mis notas de campo no registraron expresiones que evidencien reflexividad o pensamiento crítico particularmente salientes respecto a estas formas de psicologismo.

Conclusiones

Se realizó una etnografía crítica para analizar cómo construyen su identidad profesional las y los estudiantes de psicología, a partir de doce meses de trabajo de campo en una Universidad ecuatoriana (2016-2016). Parte de las interpretaciones construidas se vinculan con aspectos relacionados a los aprendizajes sobre violencia de género, en el contexto de una institución cuya retórica propuso un «modelo ecológico». Se han planteado dos preguntas interrelacionadas: ¿Qué aprendizajes sobre violencia de género construyeron las y los estudiantes de Psicología? ¿Se practicó realmente un modelo ecológico dentro de sus procesos formativos? La metodología etnográfica permitió conocer no solamente el discurso institucional formal, o lo que las personas participantes dijeron aprender, sino observar e interpretar lo que realmente aprendían y hacían, desde la cotidianidad del proceso educativo.

A partir de una prolongada e intensa observación participante, concluyo que no se practicó un modelo ecológico a cabalidad —específicamente— debido a la escasa atención analítica y práctica dada al nivel «macro»: estructuras y procesos históricos, económicos, políticos, culturales e ideológicos que construyen las diversas violencias hacia las mujeres. Estos hallazgos parecen dialogar —y ser consistentes, en diversos grados— con argumentos críticos emergentes en el Norte Global (Callaghan *et al.*, 2015; Fine, 2012; Burman, 2008), Latinoamérica (Reyes *et al.*, 2017) y Ecuador (Tapia, 2019; Villamarín, 2017; Benavides, 2006).

Las interpretaciones etnográficas ilustran cómo el foco de atención predilecto de la abrumadora mayoría de docentes y estudiantes de Psicología con los que interactué fue el micro: el individuo y sus grupos más inmediatos. Especialmente la familia —y dentro de ella, el rol de las madres. Así, se dejó de revisar reflexiva y críticamente el rol fundamental de fenómenos propios del nivel «macro». Entre ellos, cómo las relaciones de poder, determinadas desde el contexto más amplio, configuraron parcialmente construcciones intersubjetivas de la identidad profesional: *pertenencia dual* de estudiantes y docentes a mundos «profesionales» y «populares» (Capella, 2019). Por ejemplo, ser mujer y psicóloga, entre otras dimensiones identitarias, o cómo dicho contexto y sus relaciones de poder moldearon las experiencias de malestar de las mujeres a las que se evalúa y ayuda profesionalmente, resultando

en la individualización de problemas sociales, e incurriendo así en diversas formas de *psicologismo* (Capella & Jadhav, 2020).

A pesar de valiosos y progresistas esfuerzos para promover una postura ecológica dentro de la Universidad —en marcha durante los años en que se realizó el trabajo de campo— la etnografía sugiere importantes discrepancias con respecto a las experiencias encarnadas y situadas de quienes participaron del proceso educativo examinado. Se registraron muy pocas opiniones, diálogos o prácticas por parte de autoridades, docentes y estudiantes, que fuesen profundamente críticas y reflexivas, respecto a los aspectos aquí reportados, y a las limitaciones relativas al nivel «macro» de una pretendida perspectiva ecológica.

Aquello tiene una importante implicación: el riesgo de incurrir en violencia cultural, dentro, y fuera de las universidades. Es decir, el sostener una formación universitaria que vehicule la reproducción de la ideología dominante. Al invisibilizar o minimizar el rol de fenómenos de nivel «macro», las y los psicólogos formados en algunas de nuestras universidades —pese a sus diversos talentos y a sus evidentes buenas intenciones— pueden llegar a justificar situaciones opresivas, incluidas aquellas que oprimen a las mujeres. Esto incluye tanto a las mujeres que estudian Psicología —que son la mayoría del estudiantado— como a las mujeres que son luego sujetas a evaluaciones e intervenciones preprofesionales y profesionales. Por ejemplo, es sumamente nocivo priorizar analíticamente una supuesta disfuncionalidad de madres que fallan al enseñar «valores», sin considerar seriamente —desde lo teórico, lo ético-ideológico y lo práctico— cómo el contexto más amplio limita la agencia de esas madres, y de hecho, las oprime. Especialmente aquellas que son, a su vez, explotadas por razones económicas y étnico-raciales.

Dentro de la universidad, se evidenció una reproducción de ideologías heteropatriarcales —ilustradas, por ejemplo, en las expresiones de estudiantes de Psicología utilizando el término «feminazi», culpando a mujeres abusadas de su opresión basándose en supuestos rasgos de personalidad, o encuadrando la homosexualidad como «no saludable».

Estos procesos, producidos y reproducidos dentro de espacios de formación universitaria, deberían ser motivo de atención, y motor para la acción transformadora respecto al tipo de educación que construimos. Más aún, si consideramos que los profesionales en Psicología que emerjan de las universidades trabajarán, en gran medida, alineados directa o indirectamente con la política pública y los servicios públicos —entre cuyas beneficiaras estarán miles de mujeres víctimas de violencia de género. Mujeres que, en el actual contexto pospandemia, continúan necesitando de profesionales que comprendan sus realidades a partir de reflexiones ecológicas, críticas y reflexivas.

Parece ser necesario que nos replanteemos qué tipo de formación estamos construyendo, qué tan seriamente estamos incorporando una mirada «ecológica» que

trascienda lo retórico, y con qué postura ético-ideológica estamos abordando críticamente —o no— la interrelación entre sistemas que generan sufrimientos humanos.

¿Incorporaremos más seriamente el nivel «macro» en nuestros análisis y prácticas pedagógicas? ¿Consideraremos que, al enseñar sobre violencia hacia las mujeres, no estamos hablando solo de mujeres que están lejos del campus, en el contexto de lo «comunitario» o lo «popular», sino que tales mujeres son también nuestras propias estudiantes, profesoras y trabajadoras dentro del ámbito académico y profesional? ¿Seguiremos reproduciendo un discurso que individualiza y descontextualiza problemas sociales, por ejemplo, al avalar explícita o implícitamente que la principal causa para que las mujeres sean humilladas, golpeadas, violadas o asesinadas es una supuesta disfuncionalidad de madres que no enseñan «valores»? ¿O el sinsentido argumental de que estas innegables realidades sean realmente supuestas «exageraciones» motivadas por «ideologías» feministas (o «feminazis», como les llaman violentamente algunos estudiantes de Psicología)?

La tendencia de la psicología hegemónica es a plantear asuntos como la violencia de género como un problema bien de personalidades, cogniciones, emociones y comportamientos individuales, o, en el mejor de los casos, de naturaleza vincular con relación a grupos inmediatos, especialmente la familia. ¿Seremos capaces de enseñar —y aprender— a vincular más profundamente este nivel de «análisis» con aquel «macro»?

Estas y otras preguntas esperan nuestras respuestas. No existe un único e inequívoco camino para transformar nuestros procesos educativos universitarios, de modo que se impliquen de forma mucho más profunda con miradas ecológicas, críticas y reflexivas. Parecen ser necesarios mayores esfuerzos por generar conocimientos que no se enfoquen solo en grupos poblacionales artificialmente separados de la comunidad universitaria, sino en nuestras propias instituciones, y nuestras propias culturas e identidades profesionales. No a modo de una endogamia que nos desconecte de la población general, y sus realidades, sino —justamente— para replantearnos desde qué ideas y valores estamos construyendo nuestras relaciones profesionales-populares, incluidas aquellas cruzadas por el género.

Crucialmente, sería deseable potencializar la generación de espacios de diálogo dentro de nuestras comunidades académicas, en los que tratemos este tipo de temáticas, y donde, de forma participativa, cada colectivo decida lo que quiere —y lo que puede— hacer para construir su propia trayectoria transformadora. Esto se torna en un desafío particularmente intenso en los tiempos actuales, donde decisiones gubernamentales han mermado presupuestos y vulnerado derechos, incluidos aquellos de los participantes de procesos educativos dentro de la Universidad pública.

Los hallazgos etnográficos aquí reportados fueron posibles gracias a la generosa confianza y participación de todas las personas involucradas en el proceso

formativo, durante el período del trabajo de campo; a ellas y ellos, mi gratitud y compromiso. Dichos hallazgos deben ser interpretados de forma parcial y situada. Debe también considerarse que, por supuesto, no implican que todas las personas participantes del proceso formativo «encajen» en un mismo molde rígido, de forma esencialista. Como se ha planteado aquí, la construcción de la identidad profesional es un fenómeno contextualizado e intersubjetivo.

En el caso de la universidad abordada, varias asignaturas, sobre todo, aquellas explícitamente vinculadas al «género» y a lo «comunitario» enfatizaron de forma algo más notoria algunos aspectos de nivel «macro», en comparación con la mayoría de asignaturas. Concretamente, se plantearon discusiones en torno al «machismo» en nuestra cultura, así como sobre los «estereotipos» y la «violencia» derivados de aquel.

Los diarios de campo registran, además, algunas observaciones periféricas, aunque valiosas, de varios otros estudiantes y docentes evidenciando lucidez intelectual, compromiso ético e interesantes reflexiones y cuestionamientos de cara a la ideología dominante. Sin embargo, posturas abiertamente críticas y reflexivas dentro del proceso formativo parecieron ser la excepción más que la norma. No solo con respecto a sufrimientos vinculados a la violencia de género, sino a una diversidad de malestares humanos. Dependerá de nosotras y nosotros el superar retóricas desencarnadas y lugares comunes, el repensarnos, comprometernos, y construir otras formas, no solo de *hacer*, sino de *ser*, dentro y fuera de los espacios de formación psicológica.

Referencias bibliográficas

Benavides, O. H. (2006). *The politics of sentiment: Imagining and remembering Guayaquil*. University of Oklahoma Press.

Borchart de Moreno, C. (2004). Words and wounds: Gender relations, violence, and the state in late colonial and early Republican Ecuador. *Colonial Latin American Review*, *13*(1), 129-144.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742.

Burgees, R. (2020). COVID-19 mental-health responses neglect social realities. *Nature World View*. https://doi.org/10.1038/d41586-020-01313-9

Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.

Callaghan, J. (2014). Professions and professionalization. In T. Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1509-1515). Springer.

Callaghan, J., Andenaes, A., & Macleod, C. (2015). Deconstructing developmental psychology 20 years on: Reflections, implications and empirical work. *Feminism & Psychology*, *25*(3), 255-265. https://doi.org/10.1177/0959353515583702

Capella, M. (2019). *Becoming psychologists in Ecuador: A critical ethnography of trainees' professional identity*. University College London.

Capella, M., & Andrade, F. (2017). Hacia una psicología ecuatoriana: una argumentación intergeneracional sobre la importancia de la cultura y la glocalidad en la investigación. *Teoría y crítica de la Psicología*, *9*, 173-195.

Capella, M., & Jadhav, S. (2020). How coloniality shapes the making of latin american psychologists: Ethnographic evidence from Ecuador. *International Review of Psychiatry*. https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1761777

Cho, S., Crenshaw, K. W., & Mccall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *38*(4), 785-810.

Clay, R. (2017). Women outnumber men in psychology, but not in the field's top echelons. https://www.apa.org/monitor/2017/07-08/women-psychology

Fine, M. (2012). Troubling calls for evidence: A critical race, class and gender analysis of whose evidence counts. *Feminism and Psychology*, *22*(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/0959353511435475

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, *183*, 147-168.

INEC. (2019). Encuesta de violencia contra las mujeres. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/

Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture: An exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry*. University of California Press.

Kullasepp, K. (2014). Through the professional role to the world of new meanings. In S. Salvatore, A. Gennaro, & J. Valsiner (eds.), *Multicentric identities in a globalizing world (Yearbook of Idiographic Science)* (pp. 111-132). IAP Information Age Publishing.

Larrea, E., & Montalván, M. (2016). Modelo educativo ecológico de la Universidad de Guayaquil. http://www.ug.edu.ec/modelo-educativo-ecologico-de-la-universidad-de-guayaquil/

López-Calle, C., Ortiz-Ochoa, C., & Cedillo-Quizhpe, W. (2020). La psicología en Ecuador: la Universidad de Cuenca (1952-2008). *Revista de Historia de la Psicología*, *41*(2), 40-46. https://doi.org/10.5093/rhp2020a9

Mealy, M., Stephan, W. G., & Abalakina-Paap, M. (2006). Reverence for mothers in Ecuadorian and Euro-American culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *37*(4), 465-484. https://doi.org/10.1177/0022022106288481

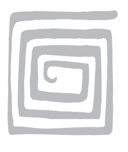
Muñoz, M. C. (2014). From religious icon to «our mother from heaven»: The appropriation of the Virgin Mary by catholic women in Quito. *Culture and Religion*, *15*(1), 58-71. https://doi.org/10.1080/14755610.2014.884012

Olivares, E., & Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

Pavón-Cuéllar, D. (2017). Capitalismo y psicología en la historia latinoamericana: esbozo de recapitulación histórica para proyectos liberadores anticapitalistas. In D. Pavón-Cuéllar (ed.), *Capitalismo y psicología crítica en Latonoamérica: del sometimiento neocolonial a la emancipación de subjetividades emergentes* (pp. 17-47). Kanankil.

Reyes, M. I., Mayorga, C., & Araújo Menezes, J. (2017). Psicología y feminismo: cuestiones epistemológicas y metodológicas. *Psicoperspectivas*, *16*(2), 1-8. https://doi.org/10.5027/Psicoperspectivas/vol16-issue2-fulltext-1116

Roitman, K. (2009). *Race, ethnicity and power in Ecuador*. First Forum Press.
Swanson, K. (2007). «Bad mothers» and «delinquent children»: Unravelling anti-begging rhetoric in the Ecuadorian Andes. *Gender, Place and Culture*, *14*(6), 703-720. https://doi.org/10.1080/09663690701659150
Tapia, S. (2019). Continuidades coloniales: del discurso de la protección a la familia a la regulación de la violencia con las mujeres en el derecho ecuatoriano del siglo XX. *Universidad Verdad*, *75*, 45-49. https://doi.org/10.33324/uv.v1i75.210
Townsend, C. (2000). *Tales of two cities: Race and economic culture in early republican North and South America: Guayaquil, Ecuador, and Baltimore*. University of Texas Press.
Villamarín, G. (2017). *Consideraciones culturales sobre la práctica de la psicología: el caso de la teoría del apego*. Universidad Andina Simón Bolivar.



Prácticas pedagógicas para la inclusión: análisis de caso de estudiantes haitianos en una escuela de Santiago de Chile

Karen Ibáñez[1]

Introducción

En los últimos años la llegada de población haitiana a Chile ha aumentado considerablemente, convirtiéndose en el tercer país con mayor inmigración, por debajo de Venezuela y Perú, con un 14,3 % del total (INE y DEM, 2019). Este grupo se ha caracterizado por enfrentar un proceso de inserción social complejo, que da cuenta de condiciones de vulnerabilidad social, debido las malas condiciones de vivienda, el desempleo o empleo informal y experiencias de discriminación, racismo y abuso (Bernales *et al.*, 2017; IPPDH, 2017; Rojas *et al.*, 2017).

En educación es relevante mencionar el aumento de niños y niñas de diferentes nacionalidades que se han incorporado al sistema chileno. Según datos del Ministerio de Educación (Mineduc), hasta el año 2017 había 61 000 alumnos migrantes. La compleja situación que vive la población migrante, en especial haitiana, se experimenta en la escuela, lugar en el que se vivencian situaciones de racismo identificadas a través de expresiones a nivel discursivo, con violencia simbólica, insultos, gestos y agresiones físicas (Pavez *et al.*, 2019; Pavez *et. al.*, 2018; Riedemann & Stefoni, 2015). También, se ha mencionado la barrera idiomática como uno de los principales urgencias a profundizar en políticas educativas (Queiruga, 2018; Campos, 2019).

Esta realidad se enfrenta con un trabajo aún incipiente a nivel gubernamental para orientar a los establecimientos acerca de cómo abordar y generar iniciativas inclusivas con la multiplicidad de grupos culturales que integran la actual escuela. En el último tiempo, se creó una normativa educacional que señala que niñas, niños y jóvenes migrantes tienen derecho al acceso, permanencia y progreso en igualdad de condiciones e independiente de la nacionalidad, origen y situación migratoria (Mineduc, 2017). Lo anterior, considera la recomendación de implantar medidas y adecuaciones pedagógicas en los establecimientos educacionales para la inclusión de dichos estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

---

1 Karen Ibáñez Riquelme. Licenciada y titulada en antropología por la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Profesora asistente de la misma universidad e investigadora en proyectos de educación. Líneas de estudio: migración, inclusión, infancia, sexualidad y educación. Correo electrónico: kibanez@uahurtado.cl

Respecto a iniciativas docentes, se ha diagnosticado una falta de preparación técnica y metodológica para llevar a cabo adecuaciones y estrategias en atención a la diversidad, con la finalidad de lograr el aprendizaje al interior del aula (Linares *et al.*, 2018; Poblete & Galaz, 2017; Stefoni *et al.*, 2016). Otra dificultad es la poca flexibilidad del currículum, al establecer indicadores y saberes asociados que dificultan la incorporación de contenidos que apunten a la inclusión de estudiantes extranjeros (Stefoni *et al.*, 2016).

En este contexto, conocer las prácticas pedagógicas en los establecimientos es esencial para pensar los espacios educativos, la labor docente y, de esta manera, relevar políticas y escuelas inclusivas, con la finalidad de facilitar y potenciar trayectorias educativas saludables. A raíz de ello, es que el presente escrito se propone analizar las prácticas pedagógicas, especialmente docentes, surgidas debido a la inserción de estudiantes haitianos en una escuela en Santiago de Chile.

De esta manera, el texto se divide en los siguientes apartados: las orientaciones teóricas del trabajo, enfocadas en la conceptualización de las prácticas pedagógicas y la inclusión; la inserción de estudiantes haitianos a la escuela de estudio, mediante el origen de la llegada de esta población y las principales problemáticas identificadas; y, finalmente, el análisis de las prácticas pedagógicas que dificultan la inclusión de estudiantes haitianos, mediante dimensiones tales como las acciones docentes iniciales y las prácticas pedagógicas referentes al idioma, el aprendizaje, el comportamiento y el espacio.

Para dar cuenta de lo expuesto, este estudio se desprende de los resultados de tesis de grado en Antropología. Se realizó desde una estrategia metodológica cualitativa, a través de la etnografía escolar (Velasco & Díaz de Rada, 2006), mediante el desarrollo de la observación participante (Berreman, 1968, citado en Ogbu, 2006, p. 148) y la entrevista con detenimiento (Canales, 2006) como las principales técnicas de estudio.

El trabajo de campo tuvo una duración de un año, durante el segundo semestre escolar del año 2016 y el segundo semestre del año 2017 en una escuela de la comuna de Santiago de Chile. Se participó de quince clases de diferentes materias, y también a actividades escolares, como reuniones de padres y fiestas patrias; también, se observaron recreos y se realizaron entrevistas a cinco profesores y a dos estudiantes haitianos.

El proceso de análisis se realizó a través de dos fases de la investigación: una primera orientada a sistematizar, codificar y describir la información obtenida con las técnicas de investigación, con el análisis de contenido (Andreu, 1998), apoyándose con el *software* Atlas TI; y una segunda etapa de interpretación de los datos descritos y

sistematizados anteriormente, para lo cual se empleó el análisis del discurso (Bolívar, 2007; Van Dijk, 2010).

Orientaciones teóricas

Según Duque *et al.* (2013), las prácticas pedagógicas consisten en las diversas acciones que realizan los docentes para promover un proceso de formación integral en los estudiantes. Estas implican acciones tales como enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa. Asimismo, se entiende como una práctica social, articulada a través de tres espacios: la institución (escuela), el sujeto soporte de la práctica (docente), y un saber, que sería el saber pedagógico (Agudelo & Cols, 2012, en Leal & Urbina, 2014).

Desde la antropología de la educación, las aulas han sido estudiadas como escenarios de conflicto cultural y se ha comprendido que a los niños y las niñas se les presentan dificultades cuando las escuelas no reconocen ni desarrollan destrezas que les incluyan (Wilcox, 2007). Las escuelas se constituyen como el reflejo de la sociedad más amplia Ogbu (2007), por lo tanto, sobre la base de lo planteado por Velasco y Díaz de Rada (2007), se encuentran en la encrucijada de responder a las formas de construir la realidad de las culturas particulares en la que se implanta y, al mismo tiempo, ser promotoras del cambio o responsables en la generación de desigualdades y en el desarrollo de identidades y culturas excluyentes.

En este sentido, estudios como el de Beltrán *et al.* (2007) dan cuenta de que el uso de barreras actitudinales por parte de los docentes, entre las que se encuentran la indiferencia, incredulidad, rechazo y negativismo hacia los estudiantes, son causas de la segregación y exclusión del sistema educativo. De esta forma, el paradigma de la inclusión educativa toma relevancia, pues en la actualidad se plantea en la escuela el desafío de hacer accesibles las prácticas inclusivas a todas las personas, como una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales (Infante, 2010) y, por lo tanto, potenciar experiencias educativas positivas en todos los estudiantes. Para ello, promover prácticas pedagógicas inclusivas es esencial.

El concepto de inclusión adoptado aquí se entiende a través de lo planteado por Booth y Ainscow (2000): «la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado». Para que una escuela sea inclusiva, se plantea el desafío de actuar en función de tres dimensiones: 1) *cultural*, a partir de la creación de una comunidad escolar «segura, acogedora, colaboradora y estimulante» en la que cada uno de sus miembros es valorado; 2) la *elaboración de políticas inclusivas*, lo que implica innovar en políticas que mejoren el aprendizaje y la participación de todos

los estudiantes; y 3) *desarrollar prácticas inclusivas*, para asegurar que todas las actividades tanto en el aula como fuera de esta, motiven la participación y consideren la experiencia y contexto social de los estudiantes.

Para lograr lo anterior, Leal y Urbina (2014) mencionan que se requiere «deconstruir prejuicios», lo cual involucra conocer a fondo las problemáticas sociales y estructurales que impactan a su alrededor, además de promover una formación crítica y continua de sus docentes, un marco normativo para la atención de poblaciones vulnerables y una transformación general de la escuela para garantizar la inclusión.

En este sentido, no es posible pensar en procesos de inclusión sin contar con docentes competentes y comprometidos, que faciliten prácticas pedagógicas con dicho enfoque (Mancebo & Goyeneche, 2010). Lo expuesto a continuación, entonces, busca profundizar en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, especialmente, por los profesores, para analizar aquellas que obstaculizan o impactan de alguna manera en la inclusión de estudiantes haitianos y en el establecimiento de una escuela inclusiva.

Inserción de estudiantes haitianos en la escuela de estudio

«Boom» migratorio en la escuela

La llegada de población migrante a la escuela de estudio se registra desde el año 2012 y tiene entre sus causas la cercanía del establecimiento con el mercado de Lo Valledor, en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, lugar en el que se ha abierto un nicho para trabajadores procedentes de Haití y República Dominicana. Un segundo factor es el menor costo de arriendo en el barrio, en comparación con otros sectores más cercanos al centro de Santiago. Asimismo, al interior de las familias migrantes se reconoce la escuela y son quienes la recomiendan a otras familias, lo cual da cuenta de la relevancia que toman las redes migratorias (Rojas *et al.*, 2017) y la búsqueda de un grupo de acompañamiento para enfrentar la inserción en el país.

> «Ellos en general buscan estar con su gente. Ellos quieren estar juntos. Se aclanan.[2] Entonces en ese sentido hay muchos niños migrantes haitianos, dominicanos, bueno, acá están ellos. Se sienten más en familia, más protegidos, más en casa». (Profesora E7, 2017)

Lo anterior significó un aumento de matrícula de estudiantes haitianos en el establecimiento. Ya en el 2014 se produjo un incremento masivo de alumnas y alumnos haitianos, denominado como el «*boom*» migratorio en la escuela. Según la profesora

2 Referencia que nace de la palabra clan y que alude a la unión de un grupo.

E3, de 35 alumnos haitianos llegaron a 150. Durante el año 2017 continuó este aumento poblacional, constituyendo el 65 % aproximadamente del estudiantado total.

En el caso del curso de estudio, la etnografía escolar se situó principalmente a partir de la continuidad del mismo curso, durante primero y segundo básico,[3] y también con la misma docente como titular. En el año 2016 hubo doce estudiantes, tres de ellos de Haití, con iniciales W, SY y F,[4] mientras que en el año 2017 el curso cambió en su composición y aumentó a quince estudiantes. Se fueron W y SY e ingresaron D, T, J y S; todos provenientes de Haití. También llegó C, originaria de Perú. Y a fines del año académico 2017, se integró al curso M, luego de unos días de haber llegado al país desde Haití.

Principales problemáticas percibidas por docentes

A nivel institucional, los docentes coinciden que, entre las principales problemáticas surgidas para el quehacer pedagógico, se encuentra la barrera idiomática. Esto ha supuesto un obstáculo en la evaluación y contenidos que deben considerar los maestros, e incluso la elaboración de nuevos materiales. Para los estudiantes, significa dificultades en la realización de sus actividades escolares, rendimiento académico, y también una menor vinculación con estudiantes chilenos principalmente (Ibáñez, 2020). Esto se ilustra en la distancia que toman las niñas del curso estudiado respecto a S, la última estudiante haitiana en incorporarse, quien solo se acompañaba en el recreo[5] con alumnas connacionales de un nivel inferior. Según C, otra compañera, no se relacionaban con S debido a este factor. Sostuvo: «no jugamos con ella porque no la entendemos».

A su vez, también se encuentra el rol afectivo que deben desempeñar los docentes en este proceso de inserción al país y a la escuela, sin tener las herramientas y conocimientos para sobrellevar situaciones de estrés, ansiedad o pensamientos negativos, lo cual puede impactar, incluso, en la salud mental de los mismos. Una profesora entrega el siguiente ejemplo respecto a la entrada de niños y niñas haitianos en el aula:

> Hay muchos niñitos, sobre todo, en la básica, que no querían entrar a la sala, porque nunca vienen solos, siempre viene la hermana que va en tercero, el otro va en sexto, el otro en primero, y se distribuyen aquí de acuerdo con los cursos. Entonces los más

3 El sistema educativo en Chile se compone de cuatro niveles: párvulo, básica, media y superior. En este caso, los cursos indicados, corresponden a la edad de 6 y 7 años, respectivamente, y son los primeros cursos del nivel básico.

4 En este estudio, por resguardo de identidad, se utilizan iniciales de nombres para hacer referencia a los niños y las niñas.

5 Tiempo de descanso entre clases.

> chiquititos, hubo un tiempo que empezaron a llegar hace como cinco días a Chile y los mandaban al tiro al colegio. Y no querían entrar a la sala, estaban asustados, lloraban… entonces uno igual tenía que resguardarlos como en ese sentido. (Profesora E1, 2016)

Otra de las problemáticas presentes, vinculado con lo expresado anteriormente, obedece al comportamiento de los estudiantes extranjeros en su proceso de inserción a la escuela y de «adaptación». La profesora titular del curso estudiado, menciona a T, un estudiante haitiano que, según ella, reclama constantemente si algo le molesta y su manera de reaccionar es a través de gritos y golpes a diferentes objetos, lo cual también fue presenciado durante mi asistencia a clases. La causa de lo anterior, para la docente, se debería a no estar «regularizado» respecto a ciertas normas, como es el respeto a profesores y compañeros.

Prácticas pedagógicas e inclusión en la escuela

Acciones docentes iniciales

Las acciones institucionales que ha tomado el establecimiento en búsqueda de una mayor inclusión de esta población se realizaron a partir de la formación de un Área de Interculturalidad. Como principales actividades se modificó el calendario de efemérides del establecimiento, incluyendo momentos y personajes importantes en la cultura haitiana; se desarrollaron ferias migrantes con la exhibición de su arte culinario; se celebraron las fiestas patrias de Haití; y se apoyó en el diagnóstico y nivelación de estudios. No obstante, esta área no continuó sus funciones debido a la predominancia de población haitiana en la escuela. Hasta el término del trabajo en terreno, no hubo mención a iniciativas institucionales respecto a la labor docente en específico.

Lo mencionado da cuenta, por un lado, de un enfoque utilitarista por parte del establecimiento, al comprender la interculturalidad como necesaria siempre y cuando exista un grupo inferior, distinto a la población chilena. Por otro lado, esta situación impacta directamente en las prácticas pedagógicas que se ejecutan, ya que los docentes experimentan la presión de actuar frente a problemáticas sin un apoyo institucional detrás.

En esta línea, las principales prácticas pedagógicas surgidas de los docentes frente a este contexto han nacido «desde el instinto» y el intercambio de experiencias entre pares, lo cual demarca una acción netamente individual y opcional. Los docentes entrevistados, concuerdan en la ejecución de un primer paso al momento de ingresar estudiantes haitianos a sus aulas, que consiste en la «adaptación» a la sala de clases. Como sostiene la profesora E7: el contenido queda totalmente como forma secundaria. Que se adapte, que juegue, que entienda que tiene que estar sentado, que

tiene que tener un cuaderno, un lápiz, y ahí nosotros le proporcionamos todo (2017). Este proceso de «adaptación» posteriormente involucraría el aprendizaje de contenidos, lo cual puede significar creación de nuevos materiales o adecuación de estos; también como una decisión de cada docente.

Prácticas pedagógicas en torno al idioma

En el caso de la barrera idiomática, la docente titular del curso de estudio, sostiene que el modo de actuar frente a esta situación ha sido a través de una comunicación gestual con los estudiantes y apoyándose especialmente de labores de traducción y asistencia de estudiantes haitianos que ya tienen un manejo adecuado del español, como es el caso de F. Sin embargo, esta situación genera disgusto para la estudiante, lo cual sostiene la profesora en una entrevista:

> Cuando llegó W yo le dije si ella nos podía traducir y 'no, yo no sé el idioma de él, yo solo sé chileno'. 'Ahhh, le digo yo, pucha voy a tener que llamar a otra niña (…) 'ah ya, ya si ahora sí sé'. (…) Mmm, sí le molesta. A veces yo le digo, no sé po, la S me pide algo y no sabíamos qué, entonces pucha, le digo yo «¿F puedes?»; «No, no quiero». Y después como la vio tan afligida a la S, ahí le habló el idioma y le dice como «goma», «Ah, ya tía, quiere la goma, pásesela». (Entrevistada E1, 2016)

Los conflictos originados, como el mostrado anteriormente, serían evitables si en el establecimiento educacional se adoptaran medidas regulares al respecto como, por ejemplo, la consideración de traductores o mediadores culturales como asistentes de aula. De esta manera, los estudiantes no deberían destinar tiempo de su aprendizaje y experiencia educativa, generando brechas entre los mismos, a suplir labores que deberían estar gestionadas por las escuelas.

A través del plan gubernamental de Inclusión Migrante se puso en marcha durante algunos meses del año 2017 una nivelación idiomática, sin embargo, esto consistía en la asistencia de dos profesoras haitianas durante 20 horas semanales, por lo cual no logró un mayor impacto, especialmente al interior de las aulas. En este sentido, además de la responsabilidad institucional, también es necesario considerar la responsabilidad del municipio local y de las políticas gubernamentales, en establecer de manera concreta acciones para ello y que estas sean permanentes en el tiempo.

Prácticas pedagógicas en el proceso de aprendizaje

Respecto a los contenidos y su aprendizaje, fue posible observar un bajo interés y relevancia otorgado a la generación de prácticas en función de los requerimientos de estudiantes haitianos. De todas las clases asistidas, en escasas oportunidades la profesora priorizó o atendió de manera personalizada a los estudiantes haitianos, pese a que se requería. En un contexto de extrema exigencia hacia los docentes, como

lo es el aula, y sin un apoyo para orientar las diversas realidades allí existentes, el trato por lo general fue igual para todos los estudiantes, sin mediar en cambios de tipo curricular o en el modo de enseñanza. Esto, además, se sustenta en una percepción por parte de la profesora de no realizar diferencias entre estudiantes chilenos y extranjeros, ya que todos los estudiantes son «iguales», lo cual desconoce el contexto complejo y desigual al que se enfrentan los alumnos y alumnas con experiencia migratoria.

En el caso de T, quien ya se mencionó anteriormente como el principal caso de comportamiento conflictivo en el aula por la docente, lo expresado en relación con la inacción docente sobre este nuevo contexto migratorio, se aborda en la siguiente situación:

> Durante una clase de matemáticas, a partir de la realización de ejercicios, T se muestra confundido. No termina de escribir y recorre la sala. La profesora le dice que se siente frente a su puesto para ayudarlo. Sin embargo, el curso se vuelve bullicioso y debe regresar a realizar clases para que se calmen. T se aburre de esperar que la profesora le asista y se levanta de su puesto. La profesora le pide que se vuelva a sentar, borra la pizarra y anota otra actividad. T no alcanza a escribir y se va hacia la pared del fondo de la sala. Le pega patadas y luego se esconde en la casa de campaña. Lo noto muy molesto.
>
> Debido a ello, me acerco y le pregunto qué le sucede. Me responde que es tonto, muy tonto. Le insisto nuevamente y sostiene: «Naaaaaa' tía, es que la profe es más pesá. Me cae mal la tía». Yo le pregunto por qué le cae mal. Me responde nuevamente lo mismo: «Es que es pesá. Me cae mal». Le explico que debe conversar y que me cuente qué le pasa para ver si lo puedo ayudar. Finalmente, me dice: «Es que siempre borra la pizarra y yo no alcanzo a escribir. Me dice que me va a ayudar y no me ayuda na'».

Como vemos en la situación expuesta, experiencias de este tipo, además de representar barreras actitudinales e indiferencia, que pueden significar prácticas excluyentes por parte de los docentes, se alejan de un aula inclusiva. A su vez, dan paso a construcciones identitarias a partir de la exclusión (Luna, 2015), en cuanto se entiende que episodios como este generan una internalización de su condición como excluido, en este caso para T, al reproducir referencias negativas de sí mismo.

Prácticas pedagógicas conductuales

Respecto al comportamiento, la docente a cargo promueve, bajo un paradigma conductual, la modalidad de premiar buenas conductas de sus estudiantes. Esto consistía en anotar tiquetes en una lista en la pizarra con los nombres de todos los estudiantes en función del cumplimiento de tareas. Las actividades eran puntualidad y asistencia, el uso de materiales básicos como lápiz grafito y borrador, el término de actividades en clases y el buen comportamiento. Al final de cada jornada, entregaba dulces según la cantidad de tiquetes obtenidos.

Debido a esta dinámica, en un comienzo es notable el cambio de comportamiento del curso durante las clases. Si bien fue efectivo en la realización de todas las actividades planeadas, surgieron conflictos: los estudiantes competían constantemente por quién cumplía de mejor manera las actividades y, quienes se atrasaban y no lograban terminar las actividades, se mostraban frustrados y molestos por no tener el premio final.

En el grupo haitiano solo D cumplía las expectativas. Debido a que le va mejor que a sus otros connacionales, se preocupaba de apoyar a sus compañeros haitianos en las actividades. Durante una clase incluso observo que D escribe en el cuaderno de T la actividad encomendada por la profesora para que se pudiera ir a casa.

A propósito de la situación descrita, la instauración de prácticas conductistas de este tipo reproduce desigualdades sociales y educativas, al aumentar las brechas ya existentes entre los estudiantes extranjeros y chilenos. En un contexto en el que los estudiantes haitianos tienen una serie de barreras para su inserción, estas estrategias distancian a quienes se encuentran ya excluidos del aula. Por lo tanto, no debemos olvidar que la escuela es una de las principales instituciones reproductoras de desigualdad, en cuanto es parte y reflejo de un todo más amplio, como plantea Bournett (1968) según Wilcox (2007).

Prácticas pedagógicas espaciales

El curso se desenvuelve en una sala de clases que se compone de un calendario semanal de asignaturas en su lado izquierdo y hacia el interior de esta un sector dedicado a los cumpleaños de los estudiantes por mes. En él no se encuentran quienes han llegado recientemente, en este caso, S y M. Al final de la sala, en medio, una pequeña casa de campaña. Alrededor de las paredes se muestran exposiciones de las culturas originarias de Chile, letras del abecedario con sus correspondientes figuras y formas que comienzan con las iniciales para impulsar la lectura. Los motivos de decoración cambian según la época del año. En fiestas patrias la sala se encontraba decorada y había una multitud de copihues y banderas chilenas a su alrededor. No obstante, ninguna decoración se relacionó a Haití.

En este sentido, para promover prácticas pedagógicas inclusivas, debemos poner atención a la manera en que representamos socialmente a los estudiantes extranjeros en el espacio escolar. Bajo la idea propuesta por Booth y Ainscow (2000), para que una escuela sea inclusiva, se deben crear políticas inclusivas al interior de aula que motiven la participación y consideren la experiencia y contexto social de cuantos involucran el curso. Esto implicaría poner atención a los cumpleaños de todos y considerar decoraciones con pertinencia cultural también de los estudiantes haitianos.

Sumado a lo anterior, tenemos la distribución de lugares al interior del aula. De la mitad de la sala hacia el frente se hallan los asientos que se distribuyen en tres columnas con las siguientes separaciones de fila: en el lado derecho e izquierdo columnas de dos asientos y en el sector medio tres lugares continuos. Según la profesora, se ubica a los estudiantes extranjeros de manera distanciada entre sí, para promover una vinculación mayor con los estudiantes chilenos y que, de esta manera, se «adapten» más rápidamente a la escuela.

Diferente a estos pupitres se encuentra una mesa ovalada en el sector derecho de la sala, que es ocupado principalmente por S, quien no suele interactuar con sus compañeros y compañeras. La mayor parte del tiempo juega sola y desarrolla actividades artísticas dadas por la docente a cargo, distinto a lo visto en clases. A veces intenta escribir lo de la pizarra, pero al tardar, no alcanza a terminar cuando la profesora borra.

En este sentido, las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión en el espacio no solo deben tener como objetivo la transmisión de conocimientos, sino comprenderlos como lugares relevantes para el encuentro y las relaciones personales, a través de las cuales incluso de construye conocimiento (Díaz & Hernández, 2002). En este caso, si bien la profesora a cargo distribuye los lugares en función de la adaptación de sus estudiantes extranjeros, llama la atención la decisión de separar a aquellos estudiantes que recién ingresan a la escuela, como es el caso S. Si ya por barrera idiomática y por el contexto de incertidumbre que viven en un comienzo se encuentran dificultados en relacionarse, con prácticas de este tipo se potencia una exclusión, que tiene repercusiones en las relaciones sociales y en la marginación de las actividades académicas que realizan sus compañeros y compañeras.

Conclusiones

Desde la introducción pudimos apreciar el contexto complejo al que se enfrenta no solo la población haitiana en el país, sino que también las escuelas y especialmente los docentes. Los hallazgos expuestos anteriormente tuvieron como finalidad dar a conocer las principales prácticas desarrolladas por profesores, a partir de las problemáticas presentadas en las aulas, a modo de analizar aquellas prácticas que dificultan la inclusión de estos estudiantes. Con ello, incluso se expuso acerca del impacto que estas tienen en la reproducción de desigualdades educativas y sociales, y en la exclusión de niños y niñas, que puede repercutir en la construcción identitaria de niños y niñas.

Lo expuesto tuvo como principal foco propiciar el debate acerca de cómo construir escuelas y aulas más inclusivas. No obstante, si bien se analizaron las prácticas a partir de la experiencia docente, es importante considerar dos elementos relevantes, profundizados a continuación.

Todos los actores educativos tienen la responsabilidad de generar un cambio en la educación, atendiendo desde sus principales labores a las necesidades educativas que plantean las aulas, con la finalidad de promover procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En el caso de los docentes, es urgente establecer una formación crítica y permanente que entregue herramientas y competencias para ello desde su formación.

Finalmente, no debemos olvidar la responsabilidad central que tienen las instituciones en este proceso, especialmente las escuelas, Gobiernos locales e instituciones estatales, de las cuales depende lo mencionado anteriormente. Las escuelas, en cuanto se constituyen como el principal reflejo de la sociedad, se encuentran con el deber, a partir de políticas claras, de ser promotoras del cambio y no continuar perpetuando la generación de desigualdades y el desarrollo de identidades y culturas excluyentes.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Estudio Inclusión de estudiantes migrantes en educación básica. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_InclusionmigrantesFINALWEB.pdf

Andreu Abela, J. (1998). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, *10*(2), 1-34.

Beltrán, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., & Villa, L. (2007). *Revista Educación y Pedagogía*, *48*(19), 153-162.

Bernales, M., Cabieses, B., McIntyre, A., & Chepo M. (2017). Desafíos en la atención sanitaria de migrantes internacionales en Chile. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*, *34*(2), 167-175.

Bolívar, A. (2007). Los primeros problemas del analista: ¿Qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar? En *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* El Nacional.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Index for inclusion. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación, 43*(1), https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* LOM.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). Mac Graw Hill.

Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación*, *2*(2), 260-279. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, *36*(1), 287-297.

Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (INE-DEM). (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile.* Santiago de Chile.

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur. (2017). *Diagnóstico regional sobre migración haitiana*. IPPDH.

Leal, K., & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *10*(2), 11-33.

Linares, K., Collazos, M., & Roessler, P. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones*. Editorial SM.

Luna, L. (2015). Construyendo «la identidad del excluido»: etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(especial), 97-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007

Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Ministerio de Educación. (2017*). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.* (1.ª ed.). División de Educación General. https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/inclusion-de-estudiantes-migrantes/

Ogbu, J. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Editorial Trotta.

Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., Olguín, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Revista Entre Diversidades,* 11, pp. 71-97.

Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia, 44*(7), 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf

Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativos de niños migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, *43*(3), 239-247.

Queiruga, E. (2018). *Un acercamiento a las prácticas inclusivas de docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes migrantes haitianos, de la Escuela Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura en el año 2018*. [Tesis de magíster]. Universidad Mayor.

Riedemann A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, *14*(12), 191-216

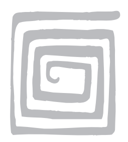
Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2017). Migración haitiana hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. En *Migración haitiana hacia el sur andino*. Colección OBIMID, vol. 3.

Stefoni, C., Stang, M., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, *48*(185), 153-182.

Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. Crítica y emancipación. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, 2*(3), 65-94.

Velasco, H., & Díaz de Rada, M. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. El modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Editorial Trotta.



La «lesson study». Un reto metodológico para la profesionalización desde la Universidad Nacional de Educación en el contexto de la Amazonía

Dilida Luengo[1]
Nidia Jaramillo[2]
Mariana Salomé Bonito[3]
Walter García[4]

Introducción

En este documento se socializan los resultados que reflejan el trabajo desarrollado por un equipo de docentes, autores y tutores de la carrera de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación (en adelante UNAE), ubicada específicamente en la Amazonía ecuatoriana. Esta institución académica universitaria eleva su bandera empleando en su modelo educativo metodologías de vanguardia, tales como: la *flipped classroom, la lesson study* (en adelante LS), aprendizaje basado en proyectos, entre otras. En tal sentido, motiva únicamente, exponer la sistematización del proceso y resultados de la puesta en práctica de la metodología LS; ello, en un contexto interesante, digno de develarse en sus diversos aspectos académico-administrativos y socioculturales, todo a los fines de cumplir el objetivo previsto en el método y en pro de la transformación de la educación a través de la reflexión de la práctica.

1 Dilida Anayra Luengo Molero. Universidad Nacional de Educación, Docente autor del Centro de Apoyo Morona Santiago, Macas, dilida.luengo@unae.edu.ec, dilimolero@gmail.com Semblanza curricular: Ph. D. En Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación y licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales.

2 Nidia Jaramillo. Universidad Nacional de Educación. Ministerio de Educación del Ecuador, nidia.jaramillo@educacion.gob.ec, nimajamo@hotmail.com Semblanza curricular: Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador en la Especialidad en Lengua Castellana y Literatura. Diploma Superior en Gestión Educativa. Licenciada en Educación Básica. Profesor en Educación Básica.

3 Mariana Salomé Bonito. Universidad Nacional de Educación. Ministerio de Educación del Ecuador. mariana.bonito@educación.gob.ec, saboci@hotmail.es Semblanza curricular: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador en la Especialidad en Matemática. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Física y Matemática.

4 Walter Robel García García. Universidad Nacional de Educación. Ministerio de Educación del Ecuador. walter.garcia@educación.gob.ec, wr_garcia27@hotmail.com Semblanza curricular: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador en la Especialidad en Matemática. Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Informática.

En este artículo, sistematizaremos la experiencia y los resultados parciales de la puesta en práctica de la metodología LS con los 91 estudiantes-docentes, que laboran en establecimientos fiscales o fiscomisionales interculturales y/o bilingües (reconocidas en el Sistema Nacional de Educación del Ecuador), que cursaron el octavo ciclo del Programa de Profesionalización; quiénes observaron, analizaron y reflexionaron en conjunto para resolver sus dificultades. Luego, colaborativamente, elaboraron estrategias y recursos para dar respuestas a las necesidades de sus estudiantes, en los once cantones donde tienen influencia en la provincia.

El artículo consta de cuatro apartados, denominados*: El tejido amazónico*, dónde se abordará el contexto del territorio y lo caracterizaremos, luego continuamos con un acercamiento al *Programa de Profesionalización en la Amazonía*. Seguidamente, pasamos al apartado llamado *Un método para impulsar acciones de cambio*, aquí realizaremos un recorrido por las teorías y autores que desde tiempos remotos abordaron la metodología de la LS. Finalmente, abordaremos *De la teoría a la práctica en la Amazonía*, se explicará todo el proceso de aplicación de la LS, sus dificultades y aciertos, hasta llegar a las consideraciones finales, pasando por los comentarios de los estudiantes durante su aplicación.

El tejido amazónico

La provincia de Morona Santiago se encuentra ubicada al oriente del Ecuador, limitando al norte con Pastaza, al oeste con Tungurahua, Chimborazo, Cañar, Azuay, al este con Perú y al sur con Zamora Chinchipe. Según el censo del 2010, en Morona Santiago una parte de la población que representan el 48,4 % se identifica como indígena y el 46,6 % como mestizo. La diversidad cultural se encuentra muy presente en esta provincia, se mezclan entre las nacionalidades Shuar, Achuar, mestizos y una minoría de extranjeros estadounidenses, colombianos, coreanos, brasileños, cubanos y venezolanos.

Los participantes de la experiencia que valoraremos, trabajan en los once cantones de la provincia. En este tejido amazónico, encontramos escuelas clasificadas de la siguiente forma: unidocentes, pluridocentes y completas; términos que no son reconocidos en la LOEI, ni en su reglamento, pero que reflejan la realidad de las personas que ejercen la docencia. Esta denominación corresponde al artículo 75 del Reglamento General de la Ley de Educación de 1984, en la cual se clasificaban las escuelas por el número de profesores:

a. Unidocentes: un solo profesor
b. Pluridocentes: de dos a 5 profesores
c. Completas: un profesor para cada grado o paralelo de primero a sexto.

Dentro de este contexto, encontramos docentes con títulos académicos de grado, posgrado, como también, a nivel tecnológico y de bachillerato; en este sentido,

los tecnólogos y bachilleres son los que se encuentran participando en el Programa de Profesionalización de la Universidad Nacional de Educación. Los docentes en un número importante son contratados, otro grupo tienen nombramiento provisional o fijos; quienes al no tener el título habilitante que solicita la LOEI, no poseen estabilidad laboral. Sin embargo, estos elementos que importantes de mencionar no ha mermado sus ganas de seguir contribuyendo en la educación de los niños, niñas y jóvenes de la Amazonía.

Profesionalización en la Amazonía

> La Amazonía busca en la UNAE, el cambio de la educación para cambiar su realidad, puesto que todos nuestros pueblos merecen una realidad nueva, justa, equitativa; sin embargo, estamos obligados a reconocer que todo está cambiando. (Álvarez González, 2017, p. 17)

El Programa de Profesionalización emerge de las necesidades de los maestros ecuatorianos y, sobre todo, del territorio amazónico, en aras de mejorar la educación y elevar las capacidades, habilidades y destrezas de sus docentes; quienes, en muchos casos, no han iniciado sus estudios de tercer nivel. A raíz de este sentir, la Universidad Nacional de Educación elabora una propuesta en el año 2017, para atender al sector del magisterio que ameritaba con urgencia profesionalizarse. En este sentido, se conoce que los docentes que ingresan, poseen una larga experiencia laboral que va desde cinco años hasta los veinte años, en algunos casos.

Es así que, «La formación docente en la provincia de Morona Santiago […], se ha realizado en forma inicial a través de los institutos pedagógicos, los cuales otorgaron los títulos como profesores en Educación Primaria» (Jaramillo, Bonito, & García García, 2020, p. 86). Por ello, la importancia del accionar de la UNAE, al asumir el reto de promover el mejoramiento profesional a nivel de pregrado, de quienes vienen desempeñando su rol de docente, tanto en zonas rurales como urbanas; dando sentido al principio de equidad y al acceso a la educación gratuita, que abarca hasta el tercer nivel de educación, considerándose sumamente valioso este esfuerzo académico, dado que en la provincia no existe una institución de educación superior que ofrezca carreras en este ámbito.

Para la UNAE, incursionar en el territorio amazónico implica un cambio de paradigma, de visión, un desmontaje de pensamientos y de metodologías educativas, en aras de responder a las necesidades y principios de las nacionalidades que hacen vida en la Amazonía ecuatoriana. Es por ello por lo que se reflexiona y se apuesta desde la UNAE a:

> La formación de maestros ha sido pensada y diseñada por la UNAE, pues es su misión impulsada para superar las deficiencias que tiene la educación ecuatoriana, las cua-

> les se han reproducido desde siempre, y no es por los años de experiencia que estas desaparecen, más bien ellas se repiten regularmente. Pero también tales deficiencias provienen del contexto y de la historia de desigualdad, exclusión y pobreza de América Latina. No obstante, el principal alcance sobre la formación de formadores no se encuentra directamente en los mismos maestros, es la escuela el lugar central hacia el cual se dirige la formación de maestros. (Álvarez González, 2017, p. 30)

En correspondencia con lo dicho hasta ahora, en el Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en Macas, se atienden 250 estudiantes que se encuentran cursando los ciclos quinto, sexto, séptimo y noveno respectivamente. En el año 2020 se concreta la graduación de la primera promoción de docentes de las carreras de profesionalización. Se incorporan 91 nuevos licenciados al sistema educativo, con herramientas de vanguardia para trabajar, y conociendo metodologías actualizadas para mejorar sus prácticas docentes ante los nuevos retos que exige la educación, como es la LS.

El desarrollo de las actividades educativas con los estudiantes-docentes, se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio de Bachillerato Macas, donde asistían los fines de semanas para recibir el asesoramiento y retroalimentación, acerca del trabajo de estudio independiente que desarrollan durante la semana, a través de su aula virtual. Como parte de la propuesta de la Universidad se trabaja con un par o trío pedagógico, denominados docentes autores y tutores. Este personal, según Macías y Mera (2019), ejecutan una planificación consensuada, dentro de la dinámica de pares y tríos pedagógicos, que son los encargados de llevar el proceso de formación en la carrera a distancia. El autor enrumba y construye con el estudiante-docente en el aula presencial y el tutor acompaña en las escuelas los procesos de investigación de su práctica, fortaleciendo las estrategias o recursos propuestos por los estudiantes docentes.

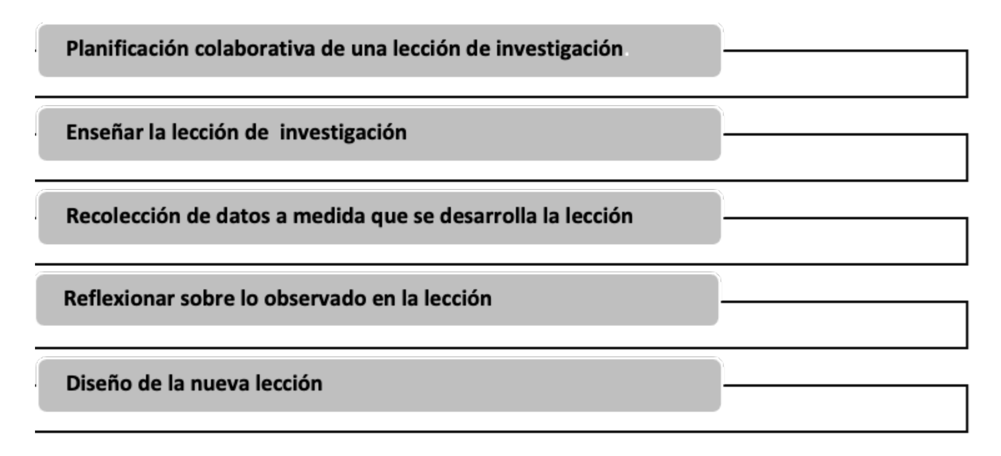
Un método para impulsar acciones de cambio

La Universidad Nacional de Educación, a través del Centro de Apoyo de Macas-Morona Santiago, desarrolla con los estudiantes del Programa de Profesionalización de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica (en adelante las llamaremos EIB y EB), la metodología de LS. Cabe mencionar que, los aciertos de esta metodología se remontan a una tradición dentro del sector educativo japonés, que atribuye el éxito de la misma al cambio de prácticas del docente y a su participación en el estudio de la lección; así lo explica Murata (2011) en su artículo «Introduction: Conceptual Overviewof Lesson Study».

Siguiendo este mismo orden de ideas, definiremos entonces a la LS como «un proceso estructurado del estudio de la lección, donde los maestros trabajan juntos para formular soluciones a los desafíos que encuentra en relación con el proceso de enseñanza y el aprendizaje» (Maths Development Team, 2017). De esta experiencia

en el área de Matemática, plasmada en la guía antes mencionada, tomamos las principales características que se ajustan al estudio que en profesionalización desarrollaron los estudiantes del octavo ciclo, ellas son:

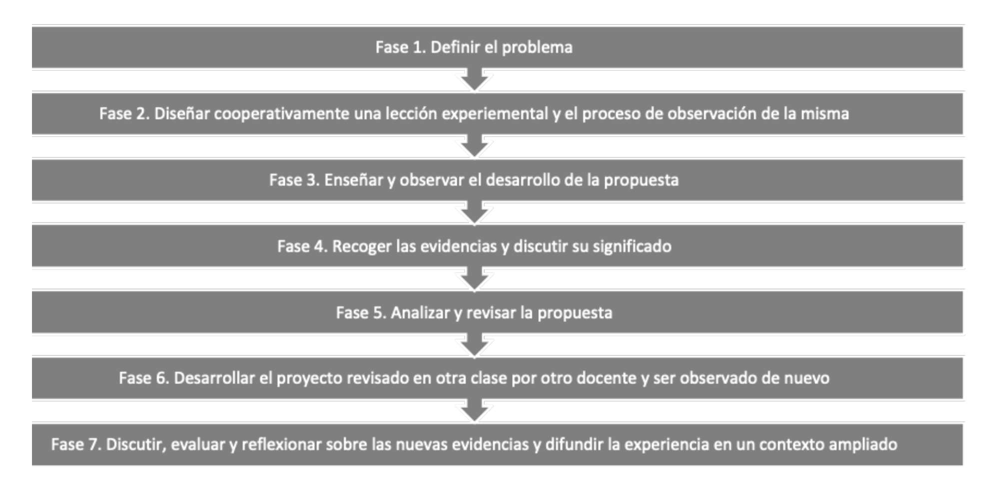
Figura 1
Fases del A Handbook for Lesson Study (2017)



Fuente: Elaborado por Dilida Luengo

La metodología de la LS posee unas fases, y tomamos como base las planteadas por Pérez y Soto (2015).

Figura 2
Fases de la *lesson study*



Fuente: Elaborado por Dilida Luengo

En este sentido, consideramos que el estudio de la práctica docente, es una oportunidad para los estudiantes del Programa de Profesionalización de la Amazonía, que los llevará a revisar sus acciones en el plano concreto y a evidenciar los aciertos y desaciertos en su quehacer diario, al reflexionar sobre el proceso de enseñanza; además de crear espacios para potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares.

Así es como se comenzó a tejer la propuesta de los docentes autores y tutores del octavo ciclo, para registrar los avances de la *lesson study* en territorio y orientar el trabajo de los diferentes equipos que se conformaría para la ejecución del proyecto. Durante el semestre septiembre 2019-febrero 2020 con los estudiantes de EIB y EB que cursaban el octavo ciclo de la carrera y quienes ejercían la docencia en los cantones de la provincia: Palora, Pablo VI, Huamboya, Taisha, Morona, Sucúa, Logroño, Santiago de Méndez, Tiwinza, San Juan Bosco y Gualaquiza, en una diversidad de escuelas desde unidocentes, pluridocentes y completas, los estudiantes-docentes se encargaron de ejecutar las propuestas diseñadas por el grupo de trabajo, con la asesoría de docentes autores y tutores del octavo ciclo.

Para fines metodológicos, se emplearon las técnicas de observación directa, apoyados por una guía de observación de clases, una lista de cotejo, la redacción de diarios de campo, entrevistas y las discusiones grupales, las cuales se realizaron para analizar cada momento que se ejecutó en este ciclo. Partiendo de estas ideas y siguiendo las fases de la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP), siguiendo la propuesta de Fals Borda, se procedió en primer lugar, a ***sensibilizar*** a los estudiantes, respecto a la significación de la aplicación del LS. Para esta fase IAP, se trabajó orientando, explicando las fases, conociendo y diseñando los instrumentos para la observación, para las grabaciones, así como las estrategias para el proceso de reflexión. Esta primera fase, se da al inicio del semestre, en el transcurso de las dos primeras semanas de clases.

Luego pasamos a la segunda fase del IAP el ***Diagnóstico***, dentro de la cual, ya organizados los grupos de trabajo, pasamos a caracterizarles y posterior caracterizamos las escuelas donde se aplicarían las lecciones. El diagnóstico, como es de esperar, fue rico en elementos a considerar, en oportunidades, obstáculos y retos que superar mediante la metodología que aplicaríamos. Inmediatamente los grupos se dispusieron a estructurar el eje de la lección y las preguntas de investigación, seguidamente se redactaron los objetivos de la LS.

La tercera fase es la ***Planificación***. Esta parte coincide con la planeación y organización de la LS; además, el compartir entre los grupos sus experiencias y conocimientos sobre lo que seleccionaron como el eje en su grupo. Para desarrollar la planificación antes hay que documentarse, y dentro de los grupos se asignan responsabilidades para realizar la búsqueda de los insumos. Luego de obtener los materiales necesarios proceden a consolidar la planificación vista desde el pensamiento del

estudiantado. Se buscan las mejores estrategias y métodos para que el plan sea un éxito, según se estableció en las discusiones grupales, previas a la elaboración de la planificación.

Después de planear pasan a la fase de ***Ejecución***. Cumpliendo con la fase de la LS «Enseñar la lección», en la cual los estudiantes dispusieron de todas las herramientas tecnológicas y de otra índole, para garantizar la ejecución de la misma. Se aplicó la guía de observación, se grabaron las clases, se abrieron los espacios para el diálogo sobre las primeras reflexiones de la práctica.

Al momento de iniciar la clase, los otros integrantes del grupo asumen sus roles; y previo a esta demostración se debe preparar a los estudiantes que participaran de la lección. Posterior a este ejercicio, pasamos a la fase de ***Análisis de los resultados***, al proceso de discusión, a describir, analizar la lección entre el grupo, a examinar las guías de observación aplicadas y las opiniones de los estudiantes; así, de los dos o más observadores, se procedió a descargar los vídeos para su reflexión, se revisaron las notas de observación, los registros de la clase, las interrogantes, los criterios de los participantes. Luego de procesar toda la información, se pasa a la fase del ajuste de la lección en la metodología LS, la reprogramación de la clase para volver aplicarla y poder observar e identificar las regularidades y dificultades presentadas en la ejecución.

Finalmente, llegamos a la última fase del IAP: ***Evaluación de los resultados***, lo cual coincide con la fase final de LS, que consiste en documentar la experiencia, valorar los resultados y socializarlos con sus pares.

En este estudio, hemos llegado hasta la quinta fase del proceso de la metodología de la LS. Es importante acotar que circunstancias ajenas a los investigadores y la realidad sanitaria que sobrepasó, tanto al mundo, al país y como a la Universidad en general, paralizó el desarrollo de las siguientes fases. En consecuencia, los resultados acá presentados se sustentan en la primera puesta en práctica de la planificación, creada por los estudiantes-docentes, pasando por un proceso reflexivo, colaborativo y de discusiones sobre lo planteado para mejorar sus prácticas docentes.

Lesson study en la Amazonía: práctica

En la asignatura de Cátedra Integradora y *Lesson Study* del octavo ciclo, se constituyeron tres grupos; cada uno de ellos, guiados por la pareja pedagógica docente autor-tutor, se denominaron G7, G8 y G9, que comprendían a 91 estudiantes: 43 de EB y 48 de EIB. Se organizaron un total de 37 equipos de la LS, integrados por dos a tres estudiantes. Para esta organización se consideraron aspectos como la jurisdicción, situación geográfica, grado e institución educativa, dado que estos son los lineamientos sugeridos desde la planificación de las asignaturas.

Ya en la práctica, entran en juego otros criterios relacionados con la empatía entre ellos, su historia como compañeros de estudio, su punto de vista respecto al estilo de trabajo del otro, puesto que en los ciclos anteriores ya elaboraron los Proyectos Integradores de Saberes (en adelante PIENSA). Todos estos hechos repercuten en esta nueva conformación; por ello, hay casos muy particulares que algunos grupos tienen cuatro integrantes.

Una vez conformados los grupos, determinaron la asignatura. Puesto que no coincidían el grado o nivel en el cual laboraban, como estrategia para recoger información se trabajó en una clase asistida con el objetivo instruir sobre el diseño de instrumentos de observación para la recolección de datos y realizar ejercicios de identificación de problemáticas en el aula, empleando la técnica del árbol de problemas, (ya conocida porque la utilizaron en el sexto ciclo). Posteriormente, elaboraron los instrumentos de observación de su práctica: diario de campo y la lista de cotejo, entre otros.

Los estudiantes-docentes, en cada uno de sus respectivos establecimientos, realizaron las anotaciones de los hechos durante las horas de clases impartidas en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemática, y en un mínimo porcentaje en Estudios Sociales y Ciencias Naturales. La inclinación a investigar en las dos primeras asignaturas surge desde la convicción de los docentes-estudiantes al considerarlas de mayor relevancia, son las que tienen más horas para estar en contacto con los niños, niñas y adolescentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por estas razones se sugirió elaborar un diario de campo considerando el registro de por lo mínimo tres sesiones de clases, en diferentes momentos. El objetivo es obtener suficiente información para la toma de decisiones. En su inicio se visualizaron algunas dificultades en virtud de sus reflexiones, los estudiantes manifestaron lo siguiente: «culpables eran los padres, los anteriores maestros». Considerando estas circunstancias, en el siguiente encuentro presencial se realizó un análisis minucioso, que se reforzó con la visita a territorio del docente tutor, para de esta manera, afianzar su conocimiento de la situación problemática a investigar.

Al pertenecer los integrantes de los grupos de la LS a diferentes instituciones educativas, tanto fiscales o fiscomisionales interculturales y/o bilingües, de zona urbana como rural, escuelas unidocentes, pluridocentes y completas, se lleva a cabo un proceso de deliberación para determinar el establecimiento educativo y grado para el cual se planificará; y por ende, dónde se ejecutará la clase. En esa discusión identificaron que, en algunos planteles, las autoridades y padres de familia les apoyaban constantemente con materiales, espacios y tiempo, para que puedan desarrollar esta actividad. También, otro indicador considerado fue el número de estudiantes y el manejo del grupo por parte del estudiante-docente para desarrollar la planificación.

El primer borrador de la planificación se elabora en una sesión presencial. Se inicia esta actividad aplicando la técnica de la triangulación curricular, la cual permite

valorar la puesta en práctica de un acto educativo, en el que se valora el papel del docente, el papel del estudiante y el propio acontecer del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se realiza una visita en territorio por parte del tutor y evidencia que los docentes que laboran en los establecimientos interculturales bilingües no manejan el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), los textos entregados por el Ministerio de Educación son los mismos que se utilizan en las instituciones educativas interculturales; por tal razón, es un doble esfuerzo que realizan los estudiantes-docentes para relacionar el objetivo, saberes o conocimientos con el dominio (estructura curricular de EIB).

También el manejo de la planificación multigrado para una sesión de aprendizaje, trajo consigo una demanda mayor de tiempo, para los estudiantes docentes de EB y de EIB, puesto que como mínimo son dos planificaciones en una. Otra inquietud que se presentó fue nivelar esta planificación con los tiempos del Plan de Unidad Didáctica (PUD) y Plan Curricular Comunitario (PCC).

En la formulación del objetivo, la desagregación de la destreza con criterio de desempeño/saberes y conocimiento, indicador de aprendizaje/dominios, para una sesión de aprendizaje de 40 o 60 minutos, permitió que el equipo de las carreras de EB y EIB analice continuamente sobre la importancia de la articulación de los mismos, puesto que están familiarizados con la planificación para seis semanas o cinco días, y de esta manera, avanzar con el diseño de los otros elementos de la lección.

En la segunda fase de la LS, se siente la resistencia a ver desde otra óptica, puesto que como seres humanos resulta más cómodo hacer lo que se acostumbra comúnmente, ya que son personas que vienen ejerciendo la docencia por algunos años. Esta situación se va disipando conforme se van empoderando de las implicaciones del estudio de la lección.

Articulados los tres elementos en caso de EB, el objetivo, la destreza con criterio de desempeño e indicador de evaluación y para EIB, el objetivo, los saberes y conocimientos, con el dominio. Se continúa con el diseño de la lección; para ello se pone en diálogo, nuevamente, la problemática detectada en la praxis, que tiene relación con las estrategias o recursos que se emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se realiza la exploración de diversas propuestas desde la experiencia del equipo, el número de alumnos, las herramientas tecnológicas, la consulta en medios digitales, la disponibilidad de escuela rural o urbana, completa, uni o pluridocente, para plasmar estos recursos en la planificación. Este proceso de reflexión se llevó a cabo en la clase presencial, con la pareja pedagógica y fue fortalecida en el territorio con el acompañamiento del docente tutor.

Previo a la implementación de la clase los grupos de la LS, deben relacionar y fundamentar teórica y metodológicamente sus decisiones sobre la elección de las estrategias y recursos didácticos, de esta forma, se cumple con el modelo curricular

de la UNAE puesto que «No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica» (Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 24). Lo que permite realizar nuevos ajustes en algunos casos y en otros tener la certeza de lo realizado en función de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En la fase de la LS: Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta, se construyó la guía de observación de la clase. Para ello se revisa nuevamente la planificación, el ciclo de aprendizaje/las fases del conocimiento de acuerdo con la carrera que cursan, la selección de los alumnos focos, la preparación de cada actor con el material necesario para la acción, el cronograma de visita del tutor para la filmación.

Se pone en ejecución la clase planificada con la presencia del docente tutor, quien apoya con la filmación de la misma; los integrantes del equipo asumen sus roles asignados con anterioridad. En esta ocasión, todos los grupos consideraron pertinente que el docente que trabaja con los estudiantes sea quien lleve a cabo la implementación de la sesión de aprendizaje. Se filmó cuarenta minutos en las escuelas completas y sesenta minutos en las uni o pluridocentes. Tras la culminación de la grabación se reunió el equipo con el docente tutor para dialogar sobre sus primeras impresiones, de las cuales se destacan:

- «Me puse nervioso, pese a que en sexto ciclo ya nos filmaron las clases» M. 2019.
- «Como el audio del video no se escuchó los niños no respondieron» J. 2019.
- «Es importante que los niños manejen sus emociones, ya que una estudiante al inicio estaba animosa, pero cuando algo no lograba hacerlo rápido iba perdiendo el interés» J. 2019.
- «Me olvidé de utilizar todos los materiales ya que no estoy familiarizada con el uso del proyector» N. 2019.
- «Cumplimos con lo planificado en el tiempo establecido, todos participaron» V. 2019.
- «Las lecturas fueron extensas y si les resumimos para esta clase, por ello no se completó totalmente la consolidación» G. 2019.

En sus expresiones iniciales se juzga la gestión en el aula. Con el progreso del diálogo se va ampliando su visión, ya que el objetivo es determinar cómo aprenden los estudiantes a seleccionar las estrategias y recursos con mayor pertinencia. Frente a ello, expresan que hay niños que participan más cuando tienen un rol protagónico, el tiempo de atención al discurso del profesor es poco. Algunos niños necesitan la aprobación del docente para continuar y otros son completamente independientes. Algunos de los docentes que ejecutaron la clase se sintieron juzgados y otros, en cambio, fueron los primeros en decir sus falencias. Cabe recalcar que, desde los primeros

encuentros se manifestó que el objetivo de esta metodología es el reflexionar sobre la práctica del docente, mediante el acompañamiento de sus pares, en función de cómo aprenden los estudiantes. Esto permitió determinar que algunos ítems de la guía de observación se deben reformular.

La clase filmada, las observaciones, el diálogo de las primeras impresiones, son los insumos para la fase 4 nombrada «Recoger las evidencias y discutir sus significados». Se propone en la clase presencial compartir la experiencia con otros grupos. Este análisis fue grabado para contar con más recursos que aporte a la introspección. En el siguiente encuentro, cada grupo se reúne para discutir lo que hasta la fecha han obtenido sustentándose en algunas interrogantes. De este ejercicio se elabora un acta, en cuyas conclusiones se hace alusión a los aspectos que deben modificarse de la planificación.

La quinta fase de la LS: «Analizar y revisar la propuesta», se trabaja en los distintos formatos para el análisis y revisión de la intervención educativa de los estudiantes-docentes, quienes adecuan la propuesta a las necesidades de sus educandos. Entre algunos de los aspectos a modificar se destacan la extensión de los textos de lectura, la reducción del tiempo para las indicaciones y el desarrollo de la motivación en la clase. Estos aspectos se quedaron plasmados en el proyecto PIENSA que se socializó a través de una exposición como cierre del ciclo.

A causa de la crisis sanitaria a nivel mundial, se suspende el inicio del ciclo académico marzo-agosto 2020; situación que motiva a las autoridades de la Universidad a tomar decisiones referentes a la continuidad del personal docente de los centros de apoyo, suspendiéndose el inicio del noveno ciclo durante aproximadamente un mes. Cuando se retoman las clases de los estudiantes de este ciclo se hace con docentes que laboran en la matriz y con una modalidad totalmente a distancia.

Como parte del seguimiento al finalizar el semestre Oct-2019–Mar-2020, realizamos una encuesta al grupo de docentes-estudiantes, donde compartieron sus impresiones, avances y dificultades presentadas en el nuevo escenario, compartimos a continuación algunas impresiones.

> Dentro de la metodología es la formación y trasformación como docente; tenemos que prepararnos bien en las clases para poder enseñar a nuestros estudiantes aplicando el plan de clase y las evaluaciones para ver el desarrollo de las destrezas y habilidades de cada niño para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Estudiante 10)

> Por ser una institución unidocente se tiene que buscar otros compañeros de otras instituciones educativas y en muchos de los casos nuestros alumnos no se benefician de este trabajo. (Estudiante 2)

> A partir de la estrategia resolución de problemas, se ha visto conveniente ante esta realidad buscar estrategias de solución mediante el uso y aplicación de las TIC, a pesar de las dificultades en las que cada familia no tiene. (Estudiante 3)

He cambiado mi manera de dar clases, mejorando mi propia práctica docente (Estudiante 4)

La *lesson study* tiene como ventaja que los estudiantes aprenden la metodología colaborativa entre diferentes compañeros. (Estudiante 5)

En la crisis en que nos encontramos es imposible aplicar estas estrategias metodológicas. Estudiante 50

Si bien es cierto ahora por la COVID-19, la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de 6.° EGB, se ejecutará mediante entrega de fichas y clases usando las TIC. (Estudiante 30)

Es importante seguir buscando soluciones y se ejecute un trabajo en equipo para que por medio de la *lesson study* podamos solucionar problemas que existe dentro del ámbito educativo. (Estudiante 25)

Mayor capacitación para todos los docentes de la zona para su aplicación y que conozcan todas sus potencialidades. (Estudiante 16)

Por lo que la mayoría de los estudiantes no tienen las herramientas tecnológicas para la conexión y a la vez no trabajamos presencial en el aula. (Estudiante 8)

Mejorar la calidad educativa, seguir buscando nuevas estrategias, investigando, innovando cada día más para que haya un aprendizaje eficaz en cada uno de nuestras instituciones educativas. (Estudiante 28)

Una oportunidad para mejorar, cada docente construye y desarrolla sus propias prácticas en el aula. (Estudiante 20)

Se replanificó mediante un trabajo autónomo de fácil comprensión y realización de los estudiantes tomando en consideración la realidad y entorno en el que se desenvuelve. Y también se replanificó para el acompañamiento pedagógico de cada estudiante visitándoles dos veces por semana en sus viviendas ya que no cuentan con los servicios de comunicación como la radio, internet, teléfono y al finalizar evaluará el trabajo el docente y el padre de familia. (Estudiante 5)

La situación de emergencia sanitaria y la dificultad de implementos como las TIC. (Estudiante 1)

A través del trabajo colaborativo entre los integrantes de la *lesson study*, buscando nuevas estrategias de aprendizaje enfocados en cómo aprenden los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus diferencias individuales. (Estudiante 64)

La realidad de la práctica de los estudiantes docentes cambió y pasaron de una modalidad presencial de las escuelas a una remota, sin estar preparados para ese escenario, lo que lógicamente afectó el proceso final de la aplicación de la *lesson study*.

Consideraciones finales

En síntesis, y compartiendo las vivencias de los estudiantes-docentes, autores y tutores, exponemos los principales aprendizajes adquiridos durante la aplicación de la LS en la provincia de Morona Santiago:

La pareja pedagógica, autores y tutores, en esta experiencia de guiar este proceso investigativo de los estudiantes docentes se sumergen en distintas realidades, conjugan su experiencia con cada contextualidad de los diferentes equipos de la LS. Esta figura propuesta por la Universidad libra su propia batalla de unificar lo ideado, plasmado en una planificación por el autor con la vivencia del tutor en el territorio, en este caso un espacio geográfico extenso con limitaciones de conectividad y experticias heterogéneas de quienes son orientados. Por lo cual la comunicación constante es la clave para cumplir a cabalidad con esta función.

La pareja pedagógica, autores y tutores, en esta experiencia de guiar este proceso investigativo de los estudiantes docentes se sumergen en distintas realidades, conjugan su experiencia con cada contextualidad de los diferentes equipos de la LS. Esta figura propuesta por la Universidad libra su propia batalla de unificar lo ideado plasmado en una planificación por el autor con la vivencia del tutor en el territorio. En este caso un espacio geográfico extenso con limitaciones de conectividad y experticias heterogéneas de quienes son orientados. Por lo cual la comunicación constante es la clave para cumplir a cabalidad con esta función.

Los estudiantes aprendieron y compartieron la metodología LS con sus compañeros de institución. Este ejercicio abrió un nuevo escenario de posibilidades a las instituciones involucradas. Otros en calidad de directivos propusieron la implementación de la LS en las instituciones educativas donde laboran, oficializando la metodología para mejorar sus prácticas.

Pese a la no aplicación de las últimas dos fases de la metodología de la LS: Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y observar de nuevo; y discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado. Se mejoró el proceso de enseñanza en las escuelas intervenidas, ya que los estudiantes-docentes dieron respuesta a las dificultades que se les presentó antes de la emergencia sanitaria y recrearon las formas de hacer

El trabajo cooperativo y colaborativo se evidenció desde el inicio y marcó la diferencia en el desarrollo de las propuestas de cambio. Por otro lado, se observó que el compartir el conocimiento potenció las competencias profesionales que tributan a las comunidades de aprendizajes.

Los estudiantes-docentes aprendieron a despojarse de sus prácticas solitarias, del temor a ser juzgados, a exponer sus debilidades para adaptase y desarrollar una nueva forma de docencia fundamentada en un «nosotros» que proyectamos en cada

«yo», ya que cada acierto y desacierto es producto del trabajo mancomunado de quienes se disponen a ser en el hacer para saber.

Se logró desde el vínculo con la sociedad, divulgar y socializar la experiencia de la aplicación de la LS, a los docentes de las instituciones educativas del circuito, en el caso de los estudiantes-docentes de las escuelas unidocentes y en el caso de las escuelas pluridocentes y completas a sus compañeros.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, F. J. (2017). ¿Qué es para la UNAE estar en la Amazonía? En U. N. Ecuador, *SACHA YACHAY*, (p. 200). UNAE.

Jaramillo, N., Bonito, M. S., & García García, W. R. (26 de mayo de 2020). Las TIC un desafío en el proceso de formación docente. UNAE Morona Santiago. *Mamakuna*. http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/353

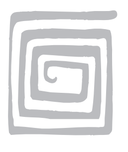
Macías Ibarra, S. D., & Mera García, Y. A. (15 de mayo de 2019). *La metodología de la lesson study en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Una experiencia en el Centro de Apoyo San Vicente UNAE-Manabí*. http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/88/66

Maths Development Team. (agosto de 2017). *A Handbook for Lesson Study*. http://www.lessonstudy.ie/handbook.html

Murata, A. (enero de 2011). *Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study*. https://www.researchgate.net/publication/251104164_Introduction_Conceptual_Overview_of_Lesson_Study

Pérez Gómez, Á. I., & Soto Gómez, E. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29*(3), 15-28. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002

Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. https://es.calameo.com/read/004628483229f19695c71



Marginación y analfabetismo en la Región Purépecha de los Once Pueblos, Michoacán, México

Agustina Ortiz Soriano[1]

Introducción

El ritmo y estilo de vida dinámico al que nos enfrentamos en pleno siglo XXI, viene marcado por los avances en muchos planos de la vida cotidiana a consecuencia de la globalización; se caracteriza por traer consigo un fuerte empuje en el desarrollo de las tecnologías de la información.

El progreso y desarrollo no ha impactado en todos los países y regiones por igual. En el caso específico de México, existen regiones en las cuales el desarrollo, igualdad y equidad en el sistema de oportunidades de desarrollo, solo existe en la retórica de los discursos, haciendo que las acciones que contribuirían directamente a forjar sociedades igualitarias y simétricas se conviertan en meros referentes teóricos, en utopías.

Uno de los escenarios centrales en este sistema de servicios que, además, es un derecho inalienable en la vida de todos y cada uno de los seres humanos, es el que compete al ámbito educativo, pues es la piedra de toque en la construcción y desarrollo de habilidades y capacidades de todos y cada uno de los seres humanos.

Es justamente el escenario educativo en el que centraremos la discusión sobre la falta de oportunidades que permean las zonas más pobres, con mayor índice de marginación y rezago social en México, tomando para este estudio la Cañada de los Once Pueblos, Región Purépecha en el estado de Michoacán.

Metodología

La Región Purépecha suele clasificarse en cuatro áreas: La Sierra, conocida también como la Meseta Tarasca; el Lago o zona lacustre, La Ciénaga de Zacapu y La Cañada de los Once Pueblos. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó la metodología mixta.

Desarrollo

México es uno de los países latinoamericanos en el que se encuentra una importante presencia de pueblos originarios, en los cuales se ha depositado la identidad

1 Doctora en Educación. Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Email: aortiz@ucienegam.edu.mx

nacional a través de elementos tales como la cultura, lengua y el cúmulo de tradiciones que forma parte de la cosmovisión de cada grupo. Actualmente, la organización social y política de los pueblos originarios está reconocida por la Constitución.

Según el Instituto Nacional Indigenista hay aproximadamente sesenta y dos grupos indígenas en México; uno de los principales es el p'urhépecha. La mayoría de su población se localiza en el estado de Michoacán, en los pueblos que conforman la Cañada de los Once Pueblos: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Urén, Acachuén, Santo Tomás, Tanaquillo y Santa María Etúcuaro y Chilchota, que funge como la cabecera municipal de los once pueblos p'urhépechas. Actualmente los p'urhépecha constituyen uno de los grupos más importantes no solo en el estado de Michoacán de Ocampo, sino a nivel federal.

Como dato sobresaliente, debemos decir que por las condiciones orográficas, este pueblo fue uno de los últimos en ser conquistado, lo que implicó que los miembros de la comunidad p'urhépecha se cerraran en sí mismos por mucho tiempo, el territorio afirmó su subjetividad social, cultural y organizacional. Esto como ya se puede anticipar tuvo sus pros y contras; por un lado, fue conveniente en cuanto se pudieron preservar con mucha mayor fuerza y nitidez las costumbres, cultura y lengua de la comunidad p'urhépecha, sin embargo, esto tuvo sus bemoles, pues la preservación de lo originario se tradujo en desigualdad, segregación y marginación.

En las últimas décadas la problemática del analfabetismo en los niños indígenas de La Cañada de los Once Pueblos se comporta de manera casi lineal. Esto lo corrobora el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2017 del Municipio de Chilchota, Michoacán, de la entonces Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL, en el cual se señala que en el año de 1990, el rezago educativo era del 39,53 %, mientras que en el 2000 era del 32,69 %, para el año 2010 es del 33,14 %, en el 2015 del 32,40 %.

Como se ha podido notar, no hay grandes avances en los programas de alfabetización, siendo esto el principal motivo para hablar de una grave y vulnerable posición de exclusión educativa. La población analfabeta según los datos del informe de SEDESOL (2017) son los siguientes: población de 15 años y más analfabeta es del 12,22 %; población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela es del 6,13 %, y la población de 15 años y más con educación básica incompleta es del 57,40 %, lo cual denota un alto grado de rezago social en la esfera educativa.

Para ser una región en la cual, desde los discursos y proyectos oficiales (del Gobierno estatal y federal) se han concentrado muchos esfuerzos, es alarmante que se cuente y se mantengan como una constante esos porcentajes negativos; más aún tenido en cuenta que el 11 de febrero de 2008, la Unesco declaró a Michoacán libre de analfabetismo levantando bandera blanca en más de trece municipios de la entidad (Martínez E., 2008).

Si hacemos, *grosso modo* un mapeo del estado de la educación básica en la entidad, nos daremos cuenta de que en todo el estado se cuenta con primarias multigrado indígenas, las cuales tienen dos desafíos muy importantes.

1. Otorgar oportunidades de acceso a los niños de todos los estratos sociales.
2. Llevar a la práctica de manera real, *fáctica*, el cumplimiento de la capacitación adecuada de los docentes de las escuelas multigrado, con la finalidad de brindar una educación de calidad.

En el Diario Oficial de la Federación, del municipio de Chilchota del año 2010, en la sección de educación básica, correspondiente al nivel prescolar se menciona lo siguiente: Dentro del centro de población existen diez jardines de niños de los cuales cinco están en la cabecera municipal Chilchota, los otros cintos están en las comunidades de Acachuén, Santo Tomás, Tanaquillo y Urén; del total dos son bilingües. Los jardines de niños están incorporados a la SEE y en su mayoría les falta integrarlos al programa escuelas de calidad.

La falta de compromiso, aunado a la poca importancia que se le presta al desempeño y servicio de la educación pública en las comunidades indígenas debería ser uno de los puntos sobre el cual se preste importancia, pues pareciera ser que solo se busca cumplir con las tareas educativas de manera meramente *formal*.

La problemática que enfrenta el sector educativo en la Meseta se puede tipificar según Pedraza (s. f.) con un alto porcentaje de escuelas que carecen de servicios como electrificación, agua, drenaje y requieren de mobiliario, equipamiento y material didáctico, sobre todo, los planteles de las comunidades rurales. Por otra parte, en los municipios marginados, las escuelas se encuentran en condiciones deterioradas y requieren una reparación y a ello se une la insuficiencia de profesores. Los índices de deserción y reprobación se encuentran por encima del promedio estatal y la acreditación de estudios es de las más bajas del Estado.

El mero cumplimiento de tareas esenciales para el desarrollo humano orientado hacia quienes viven en esta zona es bajo. Lo es más cuando aparecen datos que indican que la situación de precariedad por las que atraviesan las instituciones educativas, es de pleno conocimiento de las autoridades municipales, pero poco parece importarles, pues dentro del abanico de acciones que emprenden, el tema educativo es el gran ausente.

Teóricas como Martha Bustamente y Sara Barrientos, señalan lo siguiente: En cuanto a la escolaridad, vemos que la proporción de analfabetos mayores de 15 años es del 9 %, mientras que a nivel estatal esta proporción es de 8,7 %. Este promedio aumenta en los municipios con población indígena, como Chilchota, Tangamandapio y Tangancícuaro donde la población analfabeta mayor de 15 años rebasa este promedio con 12,8 %, 13,6 % y 11,2 %, respectivamente.

En términos generales el promedio de escolaridad no rebasa la instrucción primaria ya que la población mayor de 15 años con secundaria completa representa solamente el 8,3 %; dato similar al que encontramos en el nivel estatal (Bustamante & Barrientos, s. f.). Los datos que arroja este estudio se acercan mucho más a la realidad que se presenta en la Región de la Cañada, la falta de una estructura que brinde calidad y equidad educativa en lo que respecta a la parte académica como de procesos administrativos.

Remitiéndonos nuevamente a la educación básica, Vargas (2013, p. 21) señala lo siguiente: entre la población indígena de 15 años y más encontramos que hay 33 361 analfabetas; 32 418 sin instrucción primaria, 19 565, con primaria terminada.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dio a conocer sus resultados de los porcentajes de la población alfabeta de 15 años o más en Michoacán, que corresponde a los años 2000 y 2010, la cual es la siguiente, presentada en porcentajes y de manera comparativa en la Figura 1.

Las cifras nos indican que el porcentaje de personas alfabetas creció apenas 3 puntos en una década; pues de ser de 86,1 en el 2000, para el 2010 era de 89,1 a nivel estado.

Por otro lado, desde los datos que nos ofrece el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2013, se muestra que las condiciones en las cuales viven y se desarrollan las personas indígenas son bastante precarias.

Figura 1
Población alfabeta de 10 años o más, Michoacán

Fuente: Tomada de www.beta.inegi.org.mx

Existe información documentada que muestra altos porcentajes en los rubros que comprende el desarrollo humano, del cual se destaca un grave problema de exclusión educativa, problemas en cuanto a equidad e igualdad de oportunidades tal

como muestran los datos de la Tabla 1 en la cual se exponen los porcentajes de marginación y rezago social.

Tabla 1
Marginación y rezago social

Indicadores de marginación 2010	%	Indicadores de rezago social 2010	%
Viviendas particulares habitadas sin drenaje/excusado	8,56	Población sin derecho a services de salud	62,9
Viviendas particulares habitadas sin luz eléctrica	2,56	Viviendas particulares habitadas sin excusado/sanitario	9,7
Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	2,72	Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	6,6
Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	32,24	Viviendas particulares habitadas sin drenaje	45,5
Población ocupada con ingresos de dos salarás mínimos	60,42	Viviendas particulares habitadas sin luz eléctrica	2,9
Población de 15 años o más sin primaria completa	33,37	Población de 15 años o más sin primaria completa	62,17
Grado de marginarán	ALTO	Población de 6-14 años que no asiste a la escuela	9,2
		Grado de rezago social	ALTO

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), 2013.

Los porcentajes emitidos por el CONEVAL (2013), son verdaderamente alarmantes. Al momento de comparar las dos columnas de la tabla, es muy claro que las personas indígenas que viven en este municipio carecen de todos los servicios; esto implica que los habitantes de esta zona indígena vivan en un ambiente de exclusión y marginación constante y en aumento.

Todos los rubros y porcentajes abordados en la tabla son altos, pero los que para nuestro análisis nos interesa señalar son los siguientes:

1. Las personas de más de 15 años con educación básica primaria incompleta
2. Las personas que no asisten a la escuela
3. En los indicadores de marginación tenemos que el 33,37 % de personas de 15 años o más no terminaron la educación básica primaria.
4. En los indicadores de rezago social tenemos que el 62,17 % tampoco terminaron su educación primaria básica.

Es de suma importancia notar que, al momento de realizar la suma de los indicadores de ambas columnas, existe el *95,54 % de las personas que no terminaron su educación básica primaria.* Es muy claro que estos números y porcentajes son alarmantes. El 9,2 % representa el porcentaje de personas de 6-14 años que no asisten a la escuela. Es una situación que pone en tela de juicio una de las tareas esenciales de

la educación, al ser la piedra de toque para el desarrollo de libertades, habilidades y capacidades básicas esenciales.

Sin embargo, las instituciones de Gobierno, en este caso las del Municipio de Chilchota parecen no dimensionar lo grave de esta situación, pues dentro de las líneas de acción que proyectan para su gestión en el Plan municipal de Desarrollo, publicado en el Diario Oficial de la Federación; solo se consideran seis ejes estratégicos, a saber:

- Fortalecimiento de la Administración Pública
- Servicios públicos de calidad
- Desarrollo económico sustentable
- Desarrollo social incluyente
- Desarrollo ecológico y del medioambiente (DOF, 2010)

Por supuesto, el tema de educación es el gran ausente, y la proyección de trabajo se hace hasta el año 2030, lo cual nos parece augurar un aumento en las condiciones de analfabetismo en la Cañada de los Once Pueblos, del estado de Michoacán.

Si bien es cierto que las comunidades indígenas han sido sistemáticamente las menos favorecidas, en México las comunidades rurales están siendo fuertemente golpeadas; como lo muestra el Banco de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), no es nada favorable, pues denota un alza en la inasistencia (que no pocas veces se convierte en deserción) de los alumnos.

La cobertura en el nivel primaria, que corresponde a niños y niñas de 6 a 11 años, es prácticamente universal; sin embargo, a partir de los 12 años la tasa de asistencia disminuye, principalmente entre la población en condiciones de vulnerabilidad. De este modo, si se trata de niños y niñas en pobreza extrema, la tasa de asistencia pasa de 77,5 % para aquellos de 12 a 14 años, a 48,4 % para los de 15 a 17 años. El informe precisa que para las niñas y niños de localidades rurales la inasistencia crece a 90,4 % para el grupo de 12 a 14, y a 63,2 % para el de 15 a 17 años.

La desaparición del tema educativo de las agendas políticas en los Gobiernos locales, va mostrando el impacto negativo que traen como consecuencia la marginación y exclusión de los niñas y niños indígenas y de aquellos que viven en zonas rurales; pues el Estado no garantiza de ningún modo el ingreso y permanencia de manera fáctica de los niños y niñas, ni siquiera en la educación básica.

El gasto público de alguna manera ha favorecido a las zonas o sectores en los que no hay población indígena. Las leyes de desarrollo social, federal y estatal quedaron rezagadas en su aplicación, de la misma manera las de educación, las del trabajo, las de desarrollo económico, las de seguridad, las de medioambiente y las de los jóvenes. Todo esto se traduce en la segregación de los sistemas educativos, de los sectores culturales y, por supuesto, del bienestar social, lo que conlleva a una injusta oferta

y distribución de los servicios educativos y de desarrollo humano, contribuyendo a ensanchar las brechas sociales y económicas.

El sistema educativo público mexicano, depende del Estado en sus órdenes federal y estatal, y se articula desde la educación básica (kínder, primaria y secundaria), media superior y superior.

En la educación básica se establece una red de escuelas primarias que se encuentran en las cabeceras municipales y pueblos con una mayor densidad poblacional que supera a los cinco mil habitantes. Sin embargo, las comunidades más pequeñas o alejadas tienen el problema de que se posterga la instalación de las escuelas o definitivamente no llegan, por lo que los infantes y sus padres deben recorrer, en ocasiones, considerables distancias para llegar al centro escolar de la cabecera municipal; con los riesgos que ello implica por la inseguridad en los caminos o los cambios abruptos del clima en la bioárea.

La respuesta oficial por parte de las autoridades educativas es el programa Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual tiene autonomía en cada estado. Su principal objetivo es brindar atención y servicios educativos comunitarios; los que se encargan de brindar este servicio son en su mayoría jóvenes que están cursando los últimos semestres de sus estudios superiores (ya sea en universidades, institutos o tecnológicos) como parte de su servicio social. Estos prestadores de servicio social, no siempre están capacitados, y carecen de elementos pedagógicos para el proceso de enseñanza en ambientes vulnerables.

A pesar de que existe un programa en el estado de Michoacán llamado «Educación Intercultural Bilingüe», y que en el municipio de Chilchota se encuentra, al menos así lo establece la página oficial del Gobierno estatal, una oficina de enlace directo con la Secretaría de Educación del Estado, para garantizar su óptimo funcionamiento, los pobladores mencionan que esa oficina casi siempre está cerrada.

Otro elemento que debemos señalar es la falta de maestros que realmente sean bilingües y biculturales para garantizar el derecho a la educación en la lengua materna, respetando su cosmovisión. Como bien lo señala Méndez (2010):

> El fenómeno de la desvalorización del grupo étnico con respecto a la lengua ha hecho que en algunas comunidades se pierda el uso del p'urhé y se dé paso al español, aunque en el seno familiar siga presente la lengua materna indígena. En algunas ocasiones son solo los padres los que la hablan dentro de la unidad familiar, de este modo los hijos tan solo son aprendices pasivos, pues [la] escuchan, pero no la hablan.

La falta de servicios educativos de calidad trae como consecuencia que dentro de los propios hogares los padres de familia tomen la decisión de que sus hijos no hablen más la lengua materna, pues eso según ellos, esto haría que pierdan oportunidades de desarrollo, como les pasó a ellos.

Las dificultades y contratiempos no son exclusivos del nivel básico o primaria. La red de escuelas de nivel medio y medio superior está más restringida a su establecimiento, casi exclusivamente a las ciudades que cuentan con un número considerable de habitantes para garantizar la matrícula mínima que las instituciones educativas deben tener, esto para justificar el gasto educativo. El caso de la rentabilidad educativa no podía dejar de estar presente, y, menos aún, en estos contextos.

Los problemas educativos atraviesan todos los niveles en la Cañada de los Once Pueblos; la educación indígena, que siempre ha sido considerada como adicional a la educación oficial, se articula en el sistema estatal de educación pública. Tema polémico y problemático por diferentes razones históricas, muchas de ellas, y coyunturales otras, pero que permanentemente están en la mesa de la discusión y en las movilizaciones de reivindicación de los derechos sociales y educativos (Amezcua & Sánchez, 2015, p. 141).

Las políticas públicas que pudieran acompañar el desarrollo humano, tomando como punto de partida el tema de la educación, se ven como una remota posibilidad. No pocas veces chocan con los intereses de las políticas educativas delineadas desde organismos internacionales tales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta se erige como el principal juez del desarrollo de los procesos educativos, desempeño de los actores educativos, así como el llamado aprovechamiento académico que viene de la mano con la revisión de la rentabilidad educativa.

Las políticas públicas educativas que delinean, dan forma y garantizan los servicios educativos, deben salvaguardar el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas, sin menoscabo del reconocimiento de los derechos humanos, lo cual está muy lejos de ser una realidad.

Sin duda alguna que desde el discurso oficial, desde el mero análisis de los datos que se ofrecen en las distintas páginas web de la Secretaría y Subsecretaría de Educación, la cobertura a la educación indígena es un tema cubierto y el derecho a la educación está por demás cubierto, la realidad es otra; es abandono, indiferencia, exclusión y marginación.

Como resultado de los altos porcentajes de ausencia en las aulas, y de abandono escolar (deserción) se presentan diversas problemáticas de las cuales podemos destacar el trabajo infantil, así como la migración, de los que hablaremos *grosso modo*.

Cerca de la Cañada de los Once Pueblos se encuentra el municipio de Jacona, a 33 km. Este municipio es el primer productor nacional de frutos rojos (fresa, arándano, frambuesa, mora, blue berries), pero su recolección debe ser realizada con cuidado, pues la fruta se estropearía.

Se considera que el trabajo debe ser realizado por personas que tengan las manos chicas, así no dañan el producto; esto es lo que facilita la contratación de niños y niñas para la recolección del producto, incluso los prefieren a hombres y mujeres

adultos, quienes ya tienen unas manos grandes; el pago de la jornada de trabajo es la misma para un adulto que para un niño o niña.

Otro caso es el municipio de Yurécuaro, que se encuentra a 82 km del municipio de Chilchota; Yurécuaro se destaca por ser uno de los principales productores nacionales de hortalizas y verduras, por lo cual la demanda de jornaleros agrícolas para la siembra y recolección de los productos es alta. Desde los tres años los niños acompañan a los padres a los campos de cultivo, pues en principio no tienen con quien dejarlos para que los cuide, y después de los siete años el niño es contratado para la recolección de los frutos con un salario igual al de un adulto. Es claro que a los padres les conviene que su hijo o hijos se incorporen al campo laboral como jornalero agrícola, que mandarlo a la escuela.

Aunque en el municipio de Yurécuaro hay una escuela para los jornaleros agrícolas, a ella no acuden todos los niños y niñas, pues después de la jornada ayudan a sus padres en las labores de la casa: acarrear agua a la vivienda, preparar sus alimentos y descansar, para estar listos para la jornada del día siguiente. Si a esto le sumamos que al terminar el tiempo de cosecha, los padres con toda la familia migran a otra ciudad en la que la cosecha esté por iniciar, es claro que la escuela poco les puede ofrecer.

El traslado de las familias a Yurécuaro o a otras ciudades en busca de trabajo para mejorar sus condiciones de vida, es lo que detona la migración de adultos y niños. Dichas condiciones anticipan *a priori* condiciones de marginación y exclusión de cualquier escenario que garantizara el ingreso y permanencia a las instituciones educativas, así como la posibilidad del desarrollo de sus habilidades y capacidades.

Conclusiones

Los porcentajes de analfabetismo son solo la punta del iceberg, pues lo que esta tras de ellos es la carencia de un estado de bienestar, la falta de equidad en las oportunidades de desarrollo, la segregación de quienes forman parte de esta población por su condición étnica y la vulneración de derechos humanos básicos como el de la educación.

Como señalan Amezcua y Sánchez (2015, p. 88), la educación indígena en la biorregión p´urhépecha, actualmente, padece un rezago preocupante pese a las políticas de descentralización que se han articulado en los últimos años por las autoridades educativas. Añejos y permanentes conflictos magisteriales han impactado negativamente en la continuidad de planes y proyectos educativos que han tratado de ser más acordes con la realidad de los pueblos p´urhépecha. La educación de un pueblo está fuertemente vinculada a otros sectores y disciplinas del desarrollo social, como la política, la economía, el desarrollo de las comunicaciones, el manejo y cuidado del medioambiente, la seguridad y la protección civil, así como los programas de atención alimentaria, en especial los enfocados en sectores sociales como el infantil y el juvenil; población.

La condición de analfabetismo mantiene una relación intrínseca con la pobreza y marginación, Michoacán se encuentra entre los estados con mayor índice de rezago y marginación, colocándose a nivel nacional en el sexto lugar.

Desde la filosofía política se diría que ninguna sociedad que se presente como democrática, igualitaria y bien ordenada permitiría que su población presente porcentajes tan significativos que muestran un compromiso endeble en la conformación de una ciudadanía en la cual las oportunidades de desarrollo se den de manera simétrica para todos. Sin embargo, esto dista mucho de la realidad, pues nos hemos quedado atrapados en la falacia de inclusión que se enarbola desde los discursos multiculturales.

Queda expuesto una especie de currículum oculto o cultura subterránea de parte del Estado que insiste no solo en no decir lo que acontece en el ámbito educativo, sino en negar o encubrir el *pathos* social que se vive en las poblaciones o comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas

Amezcua J., & Sánchez G. (2015). *P'urhépecha*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México.

Bustamante, M., & Barrientos, S. (s. f.) *Monografía del distrito electoral federal 05 del estado de Michoacán*. https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/reg_indg_mich.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2010) Periódico Oficial. Lunes 12 de julio del 2010.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). (2015). Anuario estadístico y geográfico de Michoacán de Ocampo 2015. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2015/702825076139.pdf

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2018). *Banco de Indicadores Educativos*. https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/indicadores-educativos/

Martínez, E. (2008). La Unesco declara libre de analfabetismo a Michoacán. *La jornada*. http://www.jornada.unam.mx/2008/02/12/index.php?section=politica&article=018n2pol

Pedraza Rendón, O., Palomino, N., & García, J. (s. f.). El desarrollo industrial en la Región Purépecha del estado de Michoacán 1980-1993. http://www.economia.umich.mx/eco_old/publicaciones/EconYSoc/ES02_07.html#not3

Secretaría de Desarrollo Social. (2017). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social de Municipio de Chilchota, Michoacán. http://diariooficial.gob.mx/sedesol/2017/michoacan_025.pdf

Vargas Garduño, Ma. L. (2013). La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P'urhépechas. El caso de Arentepacua, Municipio de Nahuatzen, Michoacán. SEP.



La escuela como espacio de exclusión a la diversidad cultural. Estudio de caso: CECIB IKA

Geomar Hidalgo[1]
Sofía Yépez[2]
María Eugenia Mejía[3]

Introducción

Este trabajo investigativo es producto del acercamiento con los postulados del método etnográfico multidisciplinario, que se viene realizando en el Centro Comunitario Intercultural Bilingüe CECIB IKA, que atiende a comunidades de la nacionalidad waorani asentadas en el Parque Nacional Yasuní: Guiyero, Ganketapare, Peneno, Timpoca y *Nenkegimo.*

Recurrir a la etnografía como estrategia de acercamiento a una realidad, es reconocer los aportes valiosos de este método. La etnografía realizada en este espacio, hacia el año 2016, que convocó a un acercamiento al centro educativo, con un propósito netamente del ámbito educativo-pedagógico, abrió un abanico de curiosidades, y preguntas, ya que, al momento de los encuentros con la realidad, surgió el deseo de seguir «etnografiando» ese contexto.

Precisamente esa es la riqueza de este método etnográfico, pues, a la hora de tener encuentros con la realidad, no se cae en el encuadre solo en un aspecto, ya que la realidad no puede ser fraccionada. La realidad tiene que ser mirada desde todas las aristas para así llegar a comprender o explicar la diversidad de formas de vida. Es fundamental tomar en cuenta que «toda investigación es una actividad práctica que requiere el ejercicio de un juicio en el contexto; no se trata de seguir simplemente unas reglas metodológicas» (Martyn, 1994).

---

1 Geomar Dinora Hidalgo Mantilla, Antropóloga, andragoga, máster en Gerencia de proyectos educativos y sociales. Docente universitaria a nivel de grado y posgrado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE; investigadora en temas de educación intercultural y antropología médica. Email: ghidalgo711@puce,edu.ec

2 Sofía Alexandra Yépez Rosero, Licenciada en Psicología con especialización en Psicología Educativa. Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y la Educación. Doctoranda en Psicología por la Universidad de Extremadura. Docente-investigadora en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE. Email: syepez838@puce.edu.ec

3 María Eugenia Mejía Yépez, Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE. Autora del libro Cowe Cowe Waorani, 2019. Ha colaborado como asistente de guía Montessori y con el diseño de material didáctico para la escuela comunitaria Nueva Esperanza en la Comunidad, Puerto Cabuyal, Manabí. Email: mmejia490@puce.edu.ec

Así se dio cuenta y se afirmó que la investigación siempre parte de descripciones o planteamientos de problemas que según Malinowski son «problemas preliminares»:

> Estar bien preparado teóricamente no equivale a cargar con «ideas preconcebidas». Si una persona que se embarca en una expedición está determinada a verificar ciertas hipótesis y es incapaz de cambiar cuantas veces sean necesarias su punto de vista y deshacerse de apriorismo cuando las evidencias así lo aconsejan, resulta innecesario decir que su trabajo no será de ningún valor. Sin embargo, cuantos más problemas lleve consigo al campo, más propenso será a moldear la teoría de acuerdo con los hechos y a ver los hechos en relación con la teoría, y mejor preparado estará para el trabajo. (Malinowski, 1922, en Martyn, 1994)

Precisamente eso ocurrió con la investigación de inicio, el acercamiento a un hecho pedagógico despertó la necesidad de abordar otros aspectos de la realidad observada y se incursionó en el hecho educativo como un hecho social y como un hecho de exclusión cultural.

Una de las observaciones contemporáneas al trabajo pedagógico en contextos de diversidad cultural, es, que este se ha direccionado casi exclusivamente a profundizar en la didáctica y en la metodología de los procesos de enseñanza y del aprendizaje. De allí el sinfín de capacitaciones sobre las temáticas mencionadas, que en su generalidad están direccionadas a temas de planificación como requisito del ente rector de la educación. Particularidad que en contextos, donde se evidencia presencia de diversidad cultural, se convierte en un reto o en un «no saber qué hacer» por parte del docente. A la razón que debe regir o encasillar su accionar a parámetros o estándares predeterminados; combinados estos con el principio de la interculturalidad que nos convoca como Estado. Se torna así una maraña incomprensible que deja vacíos tanto en docentes como en estudiantes.

Así mirando a la escuela o al CECIB IKA, se da cuenta de que la educación se delegó a profesores de la nacionalidad kichwa y mestizos, educando a niños y niñas waorani. Esta realidad convoca a preguntarse:

¿Cómo se da un hecho educativo y un hecho pedagógico en espacios donde convergen grupos culturales distintos?

Hecho educativo. Cuando se hace alusión a un hecho educativo, necesariamente se hace referencia a que es un hecho social, no solo porque intervienen individuos enseñando algo e individuos aprendiendo algo, sino porque se reconoce que:

> en todos los grupos humanos, (…) Aparece el fenómeno de la educación, mediante el cual la sociedad transmite su cultura de una generación a otra y prepara, a través de la formación de las generaciones jóvenes las condiciones esenciales de su propia existencia. (Azevedo, 2008, p. 92)

Esta convergencia y encuentros de un hecho social se producen en la vida cotidiana, en los espacios donde confluyen adultos, jóvenes, niños, mujeres; siempre con la consigna implícita de mostrar o de enseñar algo a alguien y por lo general es desde los adultos mayores enseñando a los jóvenes y a los niños. En este acto «que es voluntario» es donde se transmite saberes, y es en la transmisión de saberes donde se reafirma cultura y donde se intercambia saberes desde las diferentes culturas.

Esto ocurre en la comunidad waorani de Guiyero, es en el espacio comunitario donde convergen otras culturas y donde se produce un hecho educativo, donde se manifiesta un hecho social. Esto se puede evidenciar a la hora de observar momentos de compartir en las distintas actividades, así: al estar tan cerca del río y de su espacio selvático, los niños exploran el mundo natural que les rodea; en el río nadan y practican sus destrezas motrices, su coordinación y fuerza ya que las aguas parecen calmadas, pero en realidad tienen corrientes muy fuertes. Trepan a los árboles y saltan desde sus ramas al río, una especie de ritual en el que demuestran poder sobre sus propios cuerpos y mentes al no temer esas aguas. También se refrescan y socializan unos con otros.

La selva representa la vida y los animales que habitan allí, no solo representan una fuente de alimentación, son una fuente de enseñanzas y aprendizajes; de sonidos, de movimientos y de posturas, que convoca a los waorani a aprender de las características propias de los animales, como enseñanzas para la vida. Desde las prácticas de cacería, los adultos entran a la selva para cazar y traen a sus hogares carne fresca para alimentarse, no solo una familia, sino varias, así sostienen una práctica para el bien común.

Se conjuga en este hecho educativo formas de aprendizaje y formas de enseñanza; los niños aprenden de los adultos, y estos a la vez encuentran su metodología y su didáctica para enseñar, pues, lo que interesa es que esos niños incursionen en su espacio que es la selva, que identifiquen las bondades y los peligros de esta; lo que interesa es que se conviertan en adultos conocedores y sabedores para así asegurar sus formas de vida.

El ejemplo es mandatorio en estos aprendizajes y enseñanzas. Los adultos realizan sus actividades cotidianas mientras los niños y niñas los observan, es decir, como todas las personas aprenden: observando, razonando por qué y para qué y poniendo en práctica, de tal forma que se resuelvan necesidades cotidianas como la alimentación, la realización de artesanías, la sociabilización, etc.

Pasando a la descripción de un hecho pedagógico, donde también confluyen culturas diversas, la observación convoca a tomar en cuenta que es un espacio específico, con características concretas, donde hay personas que no son de la comunidad ni del mismo grupo étnico los responsables de enseñar, aquello que «dicen que les servirá para el futuro». Estos adultos enseñantes son los profesores de la escuela, quienes transmiten contenidos ya establecidos desde las instancias responsables de

planificar y dar directrices sobre aquello que deben enseñar, de acuerdo con la edad de los estudiantes.

En los momentos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, se está dando un hecho pedagógico, también se está dando un encuentro cultural y pluricultural. A diferencia del hecho educativo, los estudiantes tienen que adaptarse a todo aquello que los profesores les digan, a todos los requerimientos que la escuela les pida. Por mencionar y describir unos cuantos, la presencia de un «uniforme» los estudiantes tienen que aprender a usarlo, «a llevarlo bien limpio y si no vienen con uniforme no entran a clases» como manifiesta la directora de la escuela. «Deben aprender el himno nacional porque es un símbolo patrio» así menciona uno de los docentes, «todos deben aprender los contenidos que se encuentran en los textos escolares».

Un factor importante que los niños deben asumir en la escuela, es el aprendizaje de un idioma diferente a su idioma materno, como se evidenció en la observación a una clase, esto, porque es la lengua oficial. El español es la lengua en la que están escritos los textos utilizados en la escuela, porque es la lengua que hablan todos los profesores y los visitantes que llegan a la escuela; es decir, los niños tienen que aprender esta lengua para poder comunicarse en el contexto escolar.

Y, cuando se etnografía la «lengua» de estos grupos étnicos que se encuentran en la escuela, se observa que aquellos que no hablan y no escriben el español, tendrán calificaciones bajas, no serán tomados en cuenta en las conversaciones, tendrán que repetir tantas veces sean necesarias hasta que estructuren una oración «con todos los elementos de manera correcta desde las reglas gramaticales de la lengua española, que son diferentes al waotededo. Esta es la manera correcta de hablar y escribir» según afirmaciones de los docentes, con esto se evidencia la supremacía de una lengua sobre otra, y así la exclusión del waotededo.

Este encuentro en un hecho pedagógico, excluye lengua, cultura y no reconoce la diversidad; ya que se está imponiendo formas distintas de construir un mundo que es ajeno a los niños waorani, y que sin encontrar el sentido a lo que aprenden, tienen que aprender, «para un futuro mejor», según manifiesta una madre waorani.

Es decir, en un **hecho pedagógico,** donde priman las formalidades de la escuela, comedor, infraestructura, horarios, uniforme, formas de comportamiento, etc., impuesto desde la mirada de los profesores. Algo que llama la atención y que también excluye los elementos culturales, es el material didáctico, a sabiendas que es la herramienta de la que se valen los actores del proceso enseñanza-aprendizaje en su espacio educativo. Gracias a estas herramientas los estudiantes exploran elementos del mundo del que aprenden. El material que usan los niños y niñas de la escuela Ika en gran parte es enviado por el Ministerio de Educación, y en una pequeña cantidad es donado por visitantes y algunos creados por los docentes con material descontextualizado del lugar. Con esto se reafirma que en el proceso de enseñanza-aprendizaje

se está excluyendo a los elementos culturales que utilizaron sus padres, abuelos para enseñarles. Existe una biblioteca con libros de texto ministeriales escritos en castellano, algunos libros de computación, y unos pocos de fotografías de la Amazonía, todos son referentes al mundo de afuera de la selva, esto convoca a la reflexión, ¿con qué elementos se está revitalizando una cultura?

En referencia a la característica de aprender de los niños de la escuela Ika, se puede manifestar que en la vida en comunidad, estos niños son quinestésicos, estos niños se mueven «mucho» deben trepar, saltar, correr, deben probar su cuerpo, deben adiestrar a su cuerpo, de lo contrario no podrán desenvolverse en la selva «esto dicen sus padres». Sus movimientos son ágiles y amplios cuando nadan en el Tiputini o finos y pausados cuando aprenden el sonido que emiten los animales. Son observadores del mundo que les rodea, y ese mundo es concreto y real, tienen tanto conocimiento de las criaturas más pequeñas como insectos, arañas y ranas hasta de las aves que sobrevuelan el bosque. El entorno es su espacio de aprendizaje y cualquiera que sea este les proveerá de conocimientos que bien pueden ser el interpretar cuando las nubes presagian lluvia o qué estrategias de comunicación usar con las personas de afuera.

Pero cuando de un hecho pedagógico se tiene que hacer referencia, se puede afirmar que es una imposición de una forma de enseñar y de aprender, los maestros en la escuela Ika «enseñan» de la forma que su aprendizaje y cultura lo permite. Predomina la metodología directiva, el estudiante escucha, observa y responde mientras que el profesor está enfrente mostrando, dictando y dando indicaciones. Algunos niños hacen algo en el pizarrón, o leen una parte de un libro, los otros repiten, y lo hacen de una manera abstracta, repetitiva condicionada.

La escuela es una construcción tradicional de una escuela fiscal rural, las aulas son rectangulares de paredes de cemento y ventanas, dentro hay una pizarra en la pared y frente a ella las sillas y mesas de los niños colocadas en filas y columnas. En la esquina junto a la pizarra la mesa y silla del docente. En el aula de los más pequeños, se desarrollan dos grados, cada grupo con sus maestras o maestros corean las palabras de una lección determinada por el currículo intercultural bilingüe.

La escuela Ika es parte de las instituciones educativas comunitarias, interculturales y bilingües, que se reconocen de esa modalidad por el Ministerio de Educación el mismo que proporciona un currículo dedicado a catorce diferentes nacionalidades del Ecuador, uno de ellos a la nacionalidad Waorani. Los maestros usan ese currículo como herramienta normativa para desarrollar sus clases, aunque tienen muchas dificultades para entenderlo. Según la página del Ministerio de Educación del Ecuador (2020), se crearon estos currículos para educación básica general «para cumplir con la obligación de garantizar una educación intercultural bilingüe, adecuada para los pueblos y las nacionalidades» y fueron realizados en función de las características de cada nacionalidad. El uso de este currículo dentro de un sistema educativo intercul-

tural y bilingüe es obligatorio. Los bachilleres waorani que colaboran en la escuela Ika, al trabajar con el currículo se encontraron con la incomprensión de la lengua en la que está redactado, que a pesar de ser waotededo, su lengua materna, contiene errores según ellos, u otras formas de escribir ajenas a lo que ellos conocen.

La oralidad es la forma con la que los waorani transmiten su cultura, en la escuela se impone una enseñanza sobre la base de la lectoescritura al contar con textos impartidos por el Ministerio de Educación, escritos en castellano, los y las niñas de la escuela Ika deben trabajar sus aprendizajes desde una segunda lengua. Los docentes de la escuela, colocados por el Ministerio de Educación no son waorani, sino mestizos y kichwas. La lengua en la que enseñan es el español.

Los docentes deben cumplir con tareas que garanticen al Estado su gestión educativa en el aula, por ello constantemente deben entregar a la dirección educativa a la que pertenecen el trabajo planificado y con su respectivo material didáctico. En varias ocasiones los voluntarios que acuden a la escuela han tratado de ayudar a los docentes a realizar las planificaciones obligatorias semanales de clases, pero el trabajo es muy complejo por su estructura. Una de las docentes de la escuela para cumplir con las evidencias dedica más tiempo a elaborar y cumplir con los materiales y documentos, dejando a cargo de los voluntarios el cuidado de los niños. Se ha dejado de lado la importancia de dos sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docentes).

¿Cómo se construye y cómo se maneja el principio de la interculturalidad, para no llegar a la exclusión cultural?

La educación intercultural es un tema que interesa y preocupa a nivel mundial, por esa razón, como producto de ese interés la Unesco (2006) genera un documento que orienta a trabajar por una educación verdaderamente intercultural. En este documento se presentan tres principios fundamentales:

Principio I

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II

La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Estos principios pretenden orientar o dar pautas para el accionar en educación, pero por su desconocimiento se torna difícil de aplicar. Así es el caso de la escuela Ika, los docentes terminan folclorizando la cultura de los waorani; repasando de forma mecánica y repetitiva, los cantos, los bailes, y utilizando la vestimenta, para ser expuesta en algún programa organizado, también se destina una hora y un día determinado de la semana para hablar de los waorani, de esta forma, se pretende trabajar por la interculturalidad. En algunas ocasiones se acude a la minga como trabajo comunitario, en conjunto, estudiantes, docentes y visitantes colaboran en la limpieza, y practican el aprendizaje del trabajo comunitario. Se conectan actividades como compartir el alimento, la siembra, recolección de productos del bosque para alimentación o extracción de tintes naturales.

Estos espacios de convivencia son planificados y organizados como algo excepcional, son espacios que intentan relajarse de lo escolar, es cuando los integrantes del proceso educativo dan rienda suelta a sus prácticas culturales, a sus saberes sobre la selva, hablan el waotededo, y los docentes también manifiestan complacencia y disfrute.

Con esto se puede afirmar que los espacios fuera del aula son los espacios donde se construye encuentros culturales.

¿Cuál es la estrategia de comunicación entre estos grupos culturales, a sabiendas que se irrumpe en sus formas de comunicación?

A la hora de hablar de comunicación se debe hacer referencia a las distintas formas de comunicarse de este grupo cultural. Se debe hablar del lenguaje del cuerpo, de la transmisión de una mirada, del momento en que se requiere comunicar algo y a alguien, en fin, se puede hacer referencia a muchos elementos que se conjugan en la comunicación.

Nos convoca a describir el lenguaje del cuerpo cuando con sus pinturas formas y colores tratan de dar un mensaje que para los waorani es conocido y es percibido desde su cosmovisión. Los collares con semillas, plumas para las coronas, formas y tamaños, también reflejan una forma de comunicación, que para el grupo waorani tiene simbolismo y sentido, pero para quienes no son de esta cultura, no tiene o no encuentra simbolismo.

Cuando de miradas se habla, esta tiene gran importancia para los waorani, pues, la manera directa como mira un waorani demuestra claramente cuando quiere transmitir firmeza, poder, imposición de algo, es entendido y comprendido por el grupo. Sin embargo, esta comunicación desde los mensajes de la mirada de los waorani no encuentra sentido para los que no pertenecen a este grupo y en la escuela mucho menos. El docente les pide a los niños que «miren de frente» «que no agachen la mirada» que a la hora de cantar el himno nacional «miren a la bandera demostrando respeto a ese símbolo patrio», un símbolo que para los waorani no encuentra sentido. En fin, se observa tantos ejemplos donde se excluye lo simbólico de este tipo de comunicación.

Con esto se podría manifestar que la etnografía de la comunicación según Moreno Fernández en su libro *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (1998), se basa en la idea de que:

> La estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente (…) Los objetivos iniciales de la moderna etnografía de la comunicación han sido crear un método válido para la descripción y análisis de los acontecimientos del hablar en las comunidades de habla y descubrir los recursos comunicativos de la comunidad y la distribución de tales recursos entre los hablantes y los llamados acontecimientos del hablar. (p. 302)

Las lenguas utilizadas para la comunicación en la escuela Ika son el español, como lengua introducida y el waotededo, que es la lengua materna de la mayoría de sus estudiantes. Se observa como estrategia de comunicación por parte de los waorani el uso del español para comunicarse con las distintas personas que ingresan a estas comunidades sin que necesariamente hayan interiorizado o manejen el simbolismo de las palabras. Recurren a «intentar reflejar una comprensión que no es acertada», pero es una estrategia para comunicarse, es una estrategia de sobrevivencia cultural, es una estrategia para no sentirse excluidos. Justamente esto ocurre en la escuela, cuando los niños aprenden procesos de lectoescritura, recurren a estrategias de repetición, de copia, de imitación, pero a la hora de simbolizar una palabra les cuesta llegar a esa simbolización; y cuando los docentes evalúan procesos de aprendizaje de contenidos, estas evaluaciones son negativas, particular que conlleva a calificarles como «niños vagos, dejados, descuidados»; de hecho, esto es motivo de exclusión, discriminación y desvalorización cultural.

Su capacidad de aprendizaje es mal interpretada y cuestionada, pues su respuesta ante pruebas, cuestionarios, conversaciones, formas de evaluación estructuradas desde la homogeneidad, no alcanzará los promedios para cumplir un nivel académico «aceptable» o en el futuro enfrentará dificultades para continuar los estudios en el sistema educativo superior.

Por otro lado, la escuela es el espacio donde se entabla comunicación con visitantes, se utiliza el patio, la cancha, para encuentros no solo de estudiantes y profesores, sino también de visitantes y waorani adultos, es el espacio que se presta para comunicar sobre algún proyecto de intervención, de investigación, de turismo, etc. Este espacio convoca a la venta de artesanías elaboradas por mujeres de la comunidad que intercambian con dinero, sin saber en muchas ocasiones el valor o el precio y sencillamente lo dicen porque eso escucharon y terminan recurriendo a intérpretes, que por lo general son los jóvenes que ya cursaron el colegio, jóvenes que ya son bachilleres y que no han podido ingresar a la universidad, pues, sencillamente fueron excluidos del sistema educativo por no alcanzar el puntaje requerido.

¿Cómo se excluyen entre grupos culturales en espacios educativos?

Desde la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el país es mandatorio, que se instaure centros de educación para atender a la población que pertenece a uno de los pueblos o nacionalidades originarios reconocidos en el país, y se debe impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> Art. 243.- Interculturalidad. La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas. (Ministerio de Educación, 2017)

Pretendiendo la inclusión intercultural y tratando de incursionar en el principio de interculturalidad; de las narrativas expuestas en los acápites anteriores, se puede sostener que, si no se tiene claridad en lo que consiste la inclusión y la interculturalidad, se corre el riesgo de crear espacios de exclusión en un contexto educativo. Ante esta afirmación surge la pregunta: ¿por qué o cómo se manifiestan estos encuentros o desencuentros culturales?

Precisamente el desconocimiento de una cultura y todo lo que esta conlleva, empezando por la lengua. Al momento de imponer otra lengua, considerada como «la oficial» o la más difundida, se está excluyendo a la otra. Precisamente esto se hace en los contextos educativos donde confluyen dos o más culturas y donde hay presencia de un currículo oficial, textos oficiales, directrices oficiales (todos ellos escritos y narrados en la lengua dominante). Entonces la otra lengua, como es el caso del waotededo, hablada por los waorani, pasa a segundo uso o pasa a ser utilizado únicamente en espacios domésticos, utilizada solamente para la comunicación entre sus integrantes. Al observar esto, los niños o las generaciones nuevas, miran a su lengua como «no útil» provocando el rechazo o negación a seguir hablando su lengua.

Por otro lado, al hablar sobre el currículo como una herramienta normativa del sistema educativo ecuatoriano, y las planificaciones como actividad obligatoria del docente, la comunidad, los estudiantes y los docentes tienen limitadas posibilidades de aportar con ideas propias y útiles de acuerdo con su cultura y conocimientos que puedan enriquecer el desarrollo de una educación intercultural. De esta forma, desde un sistema rígido obligatorio se genera un desencuentro de saberes y aprendizaje.

Otro aspecto de exclusión cultural se refiere a las prácticas cotidianas de manifestaciones, de actividades, de vestimenta, de alimentación, de ocio, de aprendizajes, entre otros. La escuela, a la hora de poner e imponer horarios y calendarios, actividades y demás, cumple un papel fundamental para la exclusión cultural. Los niños tendrán que alejarse de sus espacios de aprendizaje cotidiano como es la casa, la selva, el río, etc. para ir a aprender contenidos, valores, lengua, horarios de «los otros». La escuela se convierte en cómplice de la usurpación simbólica. Parafraseando a Patricio Guerrero, a la hora de ingresar otros símbolos no construidos social, temporal y espacialmente, estos van desplazando a esas construcciones sociales que tejen una cultura, a sabiendas de «que la cultura como construcción simbólica del mundo social hace posible tejer toda la trama de sentidos que dan significado y significación a nuestro ser, estar y actuar en el cosmos y el mundo de la vida» (Vich, 2001, p. 65 en Guerrero, 2004, p. 12).

La comunidad está ubicada en el Parque Nacional Yasuní, y su escuela a pesar de tener un entorno natural de bosque y río, tiene una infraestructura de cemento, de ciudad que se repite en muchos lugares del país. Esto genera un ambiente inapropiado en un lugar donde las temperaturas son altas durante el día, dejando de lado las necesidades de los estudiantes y docentes de convivir en un lugar cómodo y fresco, amigable con el entorno y acorde con su cultura. Con esta infraestructura y con los elementos impuestos para los procesos educativos, se está excluyendo al entorno natural como espacio de aprendizaje.

A manera de cierre, la etnografía realizada de las prácticas culturales *per se* de los educandos en su entorno natural, familiar, comunitario, cultural, en este caso de los niños y niñas y adolescentes waorani, que acuden a la escuela IKA, tienden a ser desplazadas o excluidas por otras prácticas impuestas desde la escuela y toda la institución de educación. A esta última se la entiende como construcción social, pero con lógicas distintas al lugar a donde llega, corriendo el riesgo de provocar una usurpación simbólica y por ende a la exclusión simbólica y con esto la exclusión cultural. De allí que pensar en una educación intercultural y, más aún, con el término añadido de «bilingüe» demanda entrar en espacios dialógicos desde lo cultural, social, temporal, espacial, lo simbólico, etc., para proveer de sentido a esta propuesta de interculturalizar la educación.

Referencias bibliográficas

Azevedo, F. (2008). *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica.

Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder*. Abya-Yala.

Martyn, H. (1994). *Etnografía*. Paidós.

Ministerio de Educación. (2020). *Currículos nacionales, interculturales bilingües*. https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/

Ministerio de Educación. (2017). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf

Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

UNESCO. (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa



Una aproximación al proceso de consulta previa al Proyecto: Estatuto de Profesionalización Docente de los Etnoeducadores de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras

David Augusto López Rodríguez[1]

El objetivo de este documento es realizar una aproximación del ejercicio del derecho a la consulta previa libre e informada al proyecto legislativo en Colombia sobre el «Estatuto de Profesionalización Docente de los Etnoeducadores de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras» (en adelante «comunidades NARP») entre julio de 2017 y diciembre de 2019.

Para este balance se hizo una revisión de las cinco actas hasta ahora emitidas de las reuniones de la «Comisión de Etnoeducación, Educación, Cultura, Recreación y Deporte» que es la Comisión IV del «Espacio Nacional de Consulta Previa para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras,[2] a las medidas administrativas y legislativas de amplio alcance que afectan directamente a dichas comunidades»[3] (Corte Constitucional de Colombia, 2014); el Acta de la Asamblea de

---

1 El autor de este artículo es David Augusto López Rodríguez, delegado por el departamento de Santander al Espacio Nacional de Consulta Previa de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras para las medidas administrativas y legislativas de amplio alcance que las afecte directamente, Período 2016-2022. Lo suscrito en el mismo es de su exclusiva responsabilidad y no puede comprometer la diversidad de puntos de vista por parte de dicho espacio. Correo electrónico: afrolibertarios@gmail.com; Antropólogo egresado de la Universidad de Antioquia. Vinculado laboralmente con diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales tanto en zonas rurales como urbanas en el Pacífico suroccidental de Colombia entre 1985 y 1995; 2005-2007 y 2011-2012. Acompañante de las comunidades negras del Pacífico nariñense, tanto en la divulgación del Artículo Transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia (reconocimiento como grupo étnico a las comunidades negras) en el litoral Pacífico nariñense (1991 y 1993) como en el proceso de definición de la Ley 70 de 1993 o Ley de las comunidades negras. Trabajé con la Alcaldía de Medellín (2010) en un proyecto de apoyo a comunidades negras desplazadas. Profesor en la Escuela de Ciencias del Instituto Universitario de la Paz en Barrancabermeja (2001-2003); en el Programa de Sociología de la Universidad de Pacífico en Buenaventura (2011-2012) y; en la Institución Educativa CASD José Prudencio Padilla en Barrancabermeja desde el 2015 hasta la fecha.

2 En adelante ENCP de las Comunidades NARP.

3 Este Espacio Nacional está constituido por 232 delegados de los 32 departamentos y el Distrito Especial de Bogotá en Colombia. A su interior está conformado por siete comisiones temáticas. La Comisión IV se encuentra integrada por 39 delegados de la mayoría de los 32 departamentos y, el Distrito Especial de Bogotá. En la dinámica de este Espacio Nacional se realizan tanto la instancia de Espacio Autónomo de los delegados de las Comunidades NARP, como la instancia mixta (en

Consulta Previa a las Comunidades NARP del Departamento de Santander para el proyecto en mención y; la Matriz de los aportes de las 32 asambleas departamentales y del Distrito Especial de Bogotá al proyecto en mención. También se revisaron las notas del diario de campo del suscrito a partir tanto de dichas reuniones como de las dos plenarias del ENCP de las comunidades NARP[4] acerca de lo que en el transcurso de las mismas acontecía.

Hacia la década de los noventa del siglo anterior y en lo que va corrido del presente siglo, diferentes investigadores y etnoeducadores de las comunidades NARP en Colombia, han presentado y publicado acerca del devenir histórico de los procesos educativos a las comunidades étnicas con énfasis en las del actual territorio colombiano; las distintas posturas al respecto; las tensiones y conflictos con las diferentes autoridades estatales desde el siglo XVI hasta el presente; los modos como se ha venido institucionalizando la etnoeducación con las limitaciones y riesgos que esto ha conllevado como por ejemplo a los procesos autonómicos de dichas comunidades; acerca también de la necesidad de recuperar, mantener y consolidar la educación propia; las implicaciones de los modos de representación de dichas comunidades étnicas en sus procesos educativos y etnoeducativos; la evolución jurídica y jurisprudencial de todo ello; el proceso y las dificultades de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos[5] en todos los establecimientos educativos del país y; sobre la necesidad de la adopción tanto de la etnoeducación como de la educación intercultural en un contexto como el colombiano en particular (Meneses, 2016; Castillo & Caicedo, 2014; Mejía, 2014; García Rojas, 2014; Restrepo y Rojas, 2012; García Rojas, 2012; De Zubiría & Ortiz, 2010; Castillo & Caicedo, 2010; Castillo, 2008; Rojas & Castillo, 2005).

---

adelante plenaria) o sea, de modo conjunto los(as) delegados(as) de las comunidades NARP al ENCP, como las delegaciones del Estado encabezadas por el Viceministerio de Participación del Ministerio del Interior con su División de Asuntos para las Comunidades NARP, delegaciones de otros ministerios o entidades del orden nacional responsables del Proyecto sometido a consulta previa (son los que asumen todos los costos logísticos y de transporte de cada una de las diferentes convocatorias al ENCP de las comunidades NARP) y, los órganos de control (Procuraduría General de la Nación y Defensoría del Pueblo).

4 Realizada la primera el 19 de julio de 2017, fecha en la que en Plenaria del ENCP se acogió y asignó a la Comisión IV, la propuesta del Ministerio de Educación de iniciar la consulta previa para la formulación de un Estatuto Especial de Profesionalización para los Docentes de las Comunidades NARP, a partir de la Sentencia C-666 de 2016 de la Corte Constitucional y; la segunda el 2 y 3 de diciembre de 2019 en la que la Plenaria del ENCP se llegaron a acuerdos de 77 artículos del Estatuto de Profesionalización de Docentes de las Comunidades NARP, pero sin poder protocolizar esta consulta Previa debido a la postura del Ministerio del Interior que conceptuó que no era procedente realizarla, hasta tanto el Consejo de Estado emitiera una respuesta a la consulta que el Ministerio de Educación realizó, sobre las instancias de Administración y Vigilancia propuestas para este estatuto.

5 Definida en la Ley 70 de 1993 (Artículo 39) o de comunidades negras y posteriormente reglamentada (Decreto 1122 de 1998) y promulgados sus respectivos Lineamientos Curriculares.

Por otra parte, es importante reseñar que la Comisión IV del ENCP de las Comunidades NARP[6] y para la definición del Estatuto en mención, ha contado con el apoyo de un equipo de cuatro expertos[7] escogidos de manera autónoma por la misma comisión y, apoyados con honorarios, el transporte y la logística respectiva por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) que es el responsable institucional en este proceso específico de consulta previa.

Ahora bien, el espacio autónomo de la Comisión IV del ENCP de las Comunidades NARP, ha llevado a cabo su participación en este proceso a través de una coordinación, una secretaría y el equipo de expertos constituyendo una «subcomisión» que se encargó inicialmente de la sistematización de todos los insumos suministrados por todas las asambleas departamentales y la del Distrito Especial de Bogotá,[8] a partir de un borrador de proyecto construido de manera conjunta con el MEN, por tanto, incluida su previa revisión y visto bueno del espacio autónomo de la Comisión IV y que recogió, además, insumos de algunas propuestas de Estatutos presentadas por comunidades NARP de los departamentos de Nariño, Cauca, Bolívar y del PCN[9] desde Buenaventura en el Valle del Cauca.

---

6 La casi totalidad de los 39 integrantes de esta Comisión IV, somos profesores de establecimientos educativos y etnoeducativos estatales en los diferentes niveles educativos (Primera Infancia, Primaria, Básica Secundaria y, Media Vocacional y Técnica) e incluso, en algunos casos en la educación superior. Varios ostentan títulos de maestría, otros de especializaciones, la mayoría de licenciaturas en educación y, algunos profesionales de otros programas de Ciencias Sociales y Humanas. En cuanto a los cargos hay una que es rectora de la regional de una universidad estatal, otro es decano de los programas de educación en otra universidad estatal regional y, otro rector de una institución educativa estatal en un municipio.

7 Uno de los cuatro expertos nombrados por el espacio autónomo de la Comisión IV, es uno de sus mismos integrantes, en consideración de su liderazgo en el proceso de los etnoeducadores del departamento de Nariño, uno de los departamentos con mayor número de etnoeducadores en Colombia y que, además, ha ejercido un destacado liderazgo en las reivindicaciones etnoeducativas y de educación propia e intercultural en las comunidades NARP de Colombia. El Consejo Comunitario Urbano de Tumaco (Pacífico nariñense) fue, además, quien hizo la demanda que condujo a la promulgación por la Corte Constitucional de la sentencia C-666 de 2016. Otro de los expertos es un abogado conocedor amplio de la normatividad y jurisprudencia étnica. Otro es un exintegrante de la Comisión Pedagógica Nacional Afro, vinculado a otro de los procesos etnoeducativos más destacados en Colombia en el departamento de Bolívar (Instituto Etnoeducativo Manuel Zapata Olivella) y, líder del movimiento magisterial en dicha región. La otra experta es profunda conocedora en materia etnoeducativa en Colombia. Todo el grupo de expertos tiene amplia experiencia con las diferentes vertientes y articulaciones político organizativas de las comunidades NARP en Colombia.

8 Fueron realizadas en el mes de diciembre del 2017.

9 Es la sigla que identifica al Proceso de Comunidades Negras en Colombia, una de sus expresiones político-organizativas a nivel nacional.

Posteriormente la «subcomisión» mencionada ha seguido desempeñando un papel destacado en las revisiones de ulteriores borradores del proyecto en mención, con una permanente puesta en consideración de los mismos a los espacios autónomos de la Comisión IV y, previamente a su sustentación a la delegación respectiva del MEN y el Ministerio del Interior (instancia mixta de la Comisión IV, en adelante plenaria de dicha comisión).[10]

Del funcionamiento de los sistemas etnoeducativos

El tipo predominante de educación para las comunidades NARP

El proceso etnoeducativo de las comunidades NARP en Colombia tal como nos lo señalan las referencias antes señaladas en este artículo, ha sido lento y tortuoso, aunque sostenido y comenzado a visibilizar institucionalmente a partir de la década del ochenta del siglo XX. Algo similar también reconocen dichas referencias ha acontecido con la educación propia entre las comunidades NARP que pugna por resistir a contraprocesos de marginación y aniquilación de la misma. Algunos riesgos y limitaciones que ha acarreado un determinado proceso de institucionalización de la etnoeducación, ha desatado a su vez desde sectores de las comunidades NARP un mayor reconocimiento y necesidad de preservar y consolidar la educación propia.

Quiere decir entonces y según las referencias indicadas que hasta la década de los ochenta del siglo XX en Colombia y aún en el presente, en general ha predominado y predomina un modelo educativo que desconoce otras educaciones y pese tanto al reconocimiento jurídico político de la diversidad étnica y cultural de la nación a partir de la constitución política de 1991, como a un posicionamiento —sin desconocer sus problemáticas— de las diferentes articulaciones político-organizativas de las comunidades NARP.

Lo precedente, sin embargo, no puede llevarnos a desconocer que pese a los condicionamientos y adversidad misma en la evolución de elementos de una educación propia desde las comunidades NARP, algunos de esos elementos han logrado preservarse y continúan desplegándose.

Algunos elementos del contexto de la Sentencia C-666 de 2016

Hay en Colombia diez mil etnoeducadores para las comunidades NARP vinculados y, pendientes de vinculación hay cuatro mil cien.[11] Por otra parte, para el con-

10 A la fecha y para esta específica consulta previa, se han llevado siete plenarias de la Comisión IV del ENCP para las Comunidades NARP, entre el mes de septiembre del 2017 hasta el mes de diciembre del 2019.

11 Esto datos fueron reportados por la coordinación del espacio autónomo de la Comisión IV en su sesión del 26 de marzo del 2019 y, a partir de un consolidado del MEN con base en lo solicitado

curso docente efectuado por la Comisión Nacional del Servicio Civil[12] entre el 2012 y 2013, se inscribieron 15590 como etnoeducadores y para suplir solo 4125 vacantes en ese momento.[13]

Es importante reseñar que en la primera plenaria de la Comisión IV el 18 y 19 de septiembre del 2017, la delegación del MEN no disponía de un dato básico como es el número total de etnoeducadores vinculados en Colombia ni tampoco por departamentos, municipios y el Distrito Especial de Bogotá. Este dato es diciente en cuanto a que posibilita la percepción de que para el MEN la etnoeducación en realidad no es un asunto de importancia. También hay que reconocer que la mayoría de los delegados del espacio autónomo de la Comisión IV tampoco disponíamos de dicha información.

Durante el segundo lustro de la década de los noventa del siglo XX se constituyeron formalmente la Comisión Pedagógica Nacional para las comunidades negras y también las Comisiones Pedagógicas Departamentales y la del Distrito Especial de Bogotá para estas comunidades. En el transcurrir de los años subsiguientes (desde la segunda década del siglo XXI) el MEN de una parte y las Secretarías de Educación Departamental y de los Municipios certificados de la otra, dejaron de convocar estas instancias. Todo esto sumado a las crisis o limitaciones que se precipitaron más agudamente en la segunda década del presente siglo al interior de las diferentes articulaciones político-organizativas de las comunidades NARP, permite indicarnos la percepción de que la etnoeducación para las comunidades NARP y, por tanto, también los etnoeducadores entre dichas comunidades quedaron al garete, realizando lo que a bien podían llevar a cabo o sencillamente, posibilitando su subsunción en el modelo educativo convencional o para la «mayoría de la población».

Ahora bien, una situación crítica o de quiebre de lo precedente comenzó a revelarse cuando la Comisión Nacional del Servicio Civil convocó y realizó el concurso docente del 2005. En este se daba la posibilidad de que cualquier docente de cualquier parte del país y aun cuando no se autorreconociese de las comunidades NARP, podía presentarse como educador para dichas comunidades si cumplía con unos requisitos académicos previstos. Esto precipitó un acto de desobediencia civil hacia dicho concurso por parte de la gran mayoría del profesorado del Pacífico nariñense y, con una participación también destacadísima por parte del profesorado del municipio de Tumaco.

---

al respecto a las entidades territoriales (Gobernaciones de Departamentos y Municipios). (Notas de diario de campo).

12 Entidad del Estado colombiano encargado de la regulación y administración del total de los trabajadores oficiales o vinculados de planta por el Estado.

13 Datos también reportados por la coordinación del espacio autónomo de la Comisión IV en su sesión del 26 de marzo del 2019 y, a partir de información suministrada por la delegación del MEN a dicha Comisión.

En este municipio nadie se presentó a la prueba. En total mil doscientos educadores en el departamento de Nariño y en su gran mayoría de la región del Pacífico nariñense con población predominantemente de las comunidades negras y afrocolombianas y, como resultado de dicho concurso, fueron desvinculados o retirados para dar paso a quienes sí se habían presentado al concurso en mención en otras partes del departamento (zona andina con predominancia de población mestiza). Esto desencadenó una gravísima problemática social, a un buen número de los nuevos docentes las mismas comunidades negras y afrocolombianas no les permitieron posesionarse o siquiera a acceder a los sitios a los que fueron asignados. Para rematar, varios de los más destacados líderes del proceso de desobediencia civil, comenzaron a ser hostigados, amenazados y paulatinamente se vieron forzados a desplazarse de sus sitios de origen o residencia.[14]

Toda la precedente y compleja situación contribuyó indudablemente a la iniciativa audaz de una toma u ocupación de la céntrica y tradicional iglesia católica de San Francisco en Bogotá hacia fines del 2005, con participación de etnoeducadores de todo el país y mayoritariamente del suroccidente del país (departamentos de Nariño, Cauca y Valle del Cauca), como medida de presión al Gobierno nacional para la resolución de tal problemática y de otras reivindicaciones.[15]

Por otra parte, una acción de tutela presentada por los pueblos indígenas a mediados de la primera década del siglo XX y debido a que sus etnoeducadores indígenas estaban siendo asimilados al Estatuto de Profesionalización Docente según el Decreto 1278 pues para la promulgación del mismo no se les reconocía su condición étnica indígena y diferenciada de la del resto del profesorado del país o profesorado para la población mayoritaria. Esta tutela llegó a la instancia máxima de la Corte Constitucional y esta sentenció[16] a favor de la argumentación de los pueblos indígenas, o sea, los etnoeducadores indígenas no podían seguir siendo regulados o administrada y vigilada su carrera docente por dicho Estatuto.

El resultado de la precedente tutela motivó al liderazgo de las comunidades NARP del departamento de Nariño y, particularmente de sus liderazgos etnoeducadores, a entrar en relación con el mismo abogado que había asesorado y acompañado el proceso de aquella tutela interpuesta por los pueblos indígenas. Esto dio como resultado que el Palenque Urbano (comunidades negras y afrocolombianas) de Tumaco interpusiera una tutela homóloga a la efectuada años antes por los pueblos indígenas y obtuvieron la asesoría y el acompañamiento también del mismo aboga-

14 Notas de Diario de Campo y por comunicación personal con algunos líderes y lideresas del proceso de desobediencia civil.

15 Comunicación personal con algunos líderes y lideresas del proceso de dicha toma u ocupación.

16 Sentencia C-207 del 2007 de la Corte Constitucional.

do. De este modo, los mil doscientos educadores afectados por el concurso docente del 2005, se dispusieron a este proceso jurídico a partir del 2009[17] y que fue también resuelto a favor de dichos etnoeducadores a través de la sentencia C-666 de 2016.

Más exactamente el «Resuelve» de dicha Sentencia (p. 34) reza:

> **Primero**. - Declarar **EXEQUIBLE…** [Esto significa que es legal]… el inciso primero del artículo 2º del Decreto Ley 1278 de 2002, «*por el cual se establece el estatuto de profesionalización docente*», siempre y cuando se entienda que el mismo no es aplicable a los docentes y directivos docentes en los establecimientos educativos estatales que prestan sus servicios a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y a aquellas ubicados en sus territorios.
>
> **Segundo. - DIFERIR** los efectos de la presente decisión por el término de un (1) año contado a partir de la notificación de la presente sentencia.
>
> Sobre la «Decisión a adoptar» en la sentencia C-666 de 2016, en su numeral 58 (p. 34) reza:
>
> 58.… la Corte diferirá los efectos de su decisión por el término de un año, contado a partir de la notificación de la presente sentencia… Teniendo en cuenta el nivel de complejidad de dicha regulación, y considerando también que la materia respecto de la cual existe un vacío puede ser regulada mediante ley ordinaria, este término resulta más que razonable. Dentro de este año, el Legislador debe expedir un ordenamiento jurídico con fuerza de ley en el cual se regulen las relaciones entre el Estado y los docentes que prestan sus servicios a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, y en sus territorios. Una vez pasado este término, el Decreto 1278 de 2002 resultará inaplicable a tales docentes.
>
> Ahora bien, con todo, aun cuando la Corte no se pronunciará sobre el cargo por falta de consulta previa en el presente caso, es necesario advertir que este ordenamiento debe ser objeto de consulta previa con las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, para garantizar su derecho fundamental a la consulta previa.

Algunas condiciones y situaciones de los etnoeducadores

Tras el concurso docente del 2005 se reveló o se configuró un punto de torsión significativo en el proceso etnoeducativo, de educación propia e intercultural, adquiriendo entre el profesorado de las comunidades negras y afrocolombianas del Pacífico nariñense y entre ellas mismas, una intensidad máxima la situación presentada, es decir, tras una problemática de inestabilidad laboral, de desventaja sociocultural y académica para competir en dicha prueba con relación por ejemplo a la población de otras regiones y ciudades del país, se precipitaba entre el conjunto de etnoeducadores

17 Notas del diario de campo.

y sectores de sus comunidades la trascendencia de una educación pertinente, específica o especial, o sea, una educación acorde con sus condiciones étnicas.

Interpretamos que, en el precedente contexto, aquellos mil doscientos profesores del Pacífico nariñense asumieron la tutela interpuesta y que, en su tránsito hasta la Corte Constitucional, por la asesoría jurídica que se requería, les implicó, además, unos costos económicos significativos con el objeto de que no fuesen asimilados al Estatuto de Profesionalización Docente 1278 del 2002 y de aplicación general o, para todo el profesorado al servicio del Estado en Colombia. Por tanto, la necesidad de definir con el Estado un nuevo estatuto que contuviera un proceso de selección, administración, vigilancia y formación en correspondencia también con su condición étnica.

Observamos entonces en el precedente contexto y dinámica entre un profesorado de comunidades negras y afrocolombianas, la confluencia o sincronía no solo de dimensiones en general socioeconómicas, políticas, administrativas y étnicas en general, sino también las implicaciones y consecuencias claramente etnoeducativas, de educación propia e intercultural para las funciones del profesorado de dichas comunidades negras y afrocolombianas y, por tanto, sobre el carácter o perfil de sus escuelas o establecimientos educativos y también, sobre el tipo de interrelaciones a reproducir, construir o consolidar con aquellas comunidades.

Por otra parte, ya habíamos señalado cómo en buena medida el proceso etnoeducativo para las comunidades NARP y, por tanto, sus etnoeducadores habían quedado al garete o a la deriva tanto de parte de la institucionalidad pertinente como desde las mismas articulaciones político-organizativas de las comunidades NARP. El siguiente caso es revelador de dicha situación: en el departamento de Santander ingresaron por concurso docente del 2005 siete etnoeducadores para las comunidades NARP y de todos ellos, solo uno asumió como etnoeducador, pues los demás fueron asignados a establecimientos educativos de población mayoritaria.

Acotación sobre los procesos de enseñanza-aprendizajes formales

Hay tres observaciones significativas y con implicaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las comunidades NARP expuestas por tres delegados desde la primera reunión de la Comisión IV de esta consulta previa.[18] «En los currículos de las ocho Normales del Chocó no hay el mínimo asomo etnoeducativo afro»; «En la Guajira predominan la etnoeducación indígena» y; «En el Magdalena también predomina la etnoeducación indígena».[19] Podrían considerar tales afirmaciones-diagnóstico indicadoras de una situación obviamente crítica o muy problemática desde la etnoeducación, la educación propia y la intercultural.

18 Septiembre 18 y 19 de 2017 en la ciudad de Bogotá.
19 Notas del diario de campo.

Formas alternativas de escolaridad

Interpretamos que lo acordado hasta ahora[20] en la Plenaria del ENCP de las Comunidades NARP sobre el Proyecto de Ley «Por el cual se expide el estatuto especial de profesionalización para docentes y directivos docentes etnoeducadores al servicio del Estado colombiano en desarrollo de la autonomía de las comunidades negras, afrocolombianas, raizal y palenquera…» contribuye a formas alternativas de escolaridad. Entre lo aprobado entonces en la plenaria mencionada y que se realizó en la ciudad de Santiago de Cali (Valle del Cauca) el 3 de diciembre de 2019 estuvo todo el Título I que incluye el Objeto y Ámbito de Aplicación, los Principios, los Derechos y las Definiciones.

Desde el Objeto de la Ley

Se acordó el Objeto de la ley en su Artículo 1 en los siguientes términos:

> La presente ley tiene por objeto establecer el estatuto especial para la administración, formación y vinculación de los docentes y directivos docentes etnoeducadores que laboran en establecimientos educativos estatales a nivel nacional que prestan sus servicios a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y a aquellas ubicadas en sus territorios colectivos, **ancestrales y/o tradicionales y en zonas urbanas.** (Resaltado fuera del original)
>
> A su vez, regulará las relaciones del Estado con los etnoeducadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por etnoeducadores con sentido de identidad, de pertenencia étnica y cultural afrocolombiana; comprometidos con el contexto, idóneos y eficientes, capaces de prestar un servicio de calidad, partiendo del reconocimiento de su formación, idoneidad, eficiencia, experiencia, desempeño y competencias laborales y sociales, como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor público, buscando con ello un desarrollo y crecimiento social y comunitario.

Destacamos la ampliación y precisión en el «Objeto de la Ley» a los «territorios ancestrales y/o tradicionales y en zonas urbanas» pues se corresponde de mejor modo con la realidad de ubicación de una amplia franja de las comunidades NARP en Colombia y aun cuando más adelante, se precisará en qué condiciones en dichos territorios y zonas urbanas.

Resulta también significativo la caracterización que expone del tipo de docencia etnoeducadora en general que deberá garantizar y que, obviamente, en el curso de todo el Proyecto de ley de este Estatuto, desagregará las condiciones y modos para

20 Cuando este Proyecto de ley sea protocolizado por la Plenaria del ENCP de las Comunidades NARP, el MEN debe de radicarlo en el Congreso de la República para su trámite respectivo.

que todo eso pueda hacerse efectivo y si así es, podríamos reconocer entonces otras formas de escolaridad en Colombia.

Desde el Ámbito de aplicación de la Ley

Se acordó el Ámbito de aplicación en su Artículo 2 en los siguientes términos:

> Las normas de este estatuto se aplicarán a los docentes, directivos docentes y **docentes sabedores etnoeducadores** que prestan sus servicios en establecimientos educativos y etnoeducativos estatales a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y aquellas ubicados en sus territorios y **las que no siendo etnoeducadoras decidan serlo, siempre que se acojan de manera voluntaria a los criterios previstos en el presente estatuto.** (Resaltados fuera del original)
>
> Parágrafo 1: Todos los docentes y directivos docentes que laboran en establecimientos etnoeducativos deben promover la calidad educativa y contribuir al impulso y desarrollo de la etnoeducación.
>
> Parágrafo 2: Los docentes y directivos docentes etnoeducadores también podrán prestar sus servicios en **instituciones educativas las cuales deben tener un proyecto etnoeducativo intercultural y/o la cátedra de estudios afrocolombianos.** (Resaltados fuera del original)

…

Destacamos en el «Ámbito de aplicación» el reconocimiento e inclusión de «docentes sabedores etnoeducadores» pues como más adelante se precisará, posibilita involucrar a «los viejos» portadores de profunda y amplísima sabiduría ancestral y/o tradicional. Uno de los referentes diagnósticos impulsados por el liderazgo etnoeducador del Pacífico nariñense ha sido precisamente el carácter o condición urgente e imprescindible de recuperar dichas sabidurías antes de que «los viejos y las viejas se nos vayan».

Resaltar también que en el «Ámbito de aplicación» y en su «parágrafo 2» se precisa que los establecimientos educativos de manera voluntaria podrían convertirse en establecimientos etnoeducadores, si cuentan con un proyecto etnoeducativo intercultural y/o la cátedra de estudios afrocolombianos. De este modo se resolvió entonces una aspiración y exigencia de la mayoría de las asambleas departamentales y distrital de Bogotá, en donde existen muchísimos establecimientos educativos con población de comunidades NARP en muy diferentes porcentajes o proporciones y que, por tanto, ameritan también la presencia y el servicio de docentes etnoeducadores.

Desde los principios

Se acordaron los «principios» (29 en total) en su «Artículo 3» y de los que solo vamos a transcribir sus títulos:

> Principio de identidad… de autonomía… de solidaridad… de interculturalidad… de integralidad… de diversidad lingüística… de autogobierno… de participación comunitaria… de flexibilidad… de progresividad… de ubuntu[21]… de producción de saberes… de cultura de paz… de la enseñanza de los estudios afrodiaspóricos, ancestrales, antirracistas y de los estudios culturales… de diversidad… de pertinencia… de transparencia… de complementariedad… de confiabilidad y validez… de oposición… de totalidad… de territorialidad… de Sankofa[22]… de reafirmación cultural… de reconocimiento y respeto de los saberes propios… de respeto por el derecho propio de las comunidades… de Uhuru[23]… de enfoque diferencial étnico… [y]… de opción propia de futuro.

Desde los solo títulos de los precedentes «Principios», quizás sea factible valorar por el lector las dimensiones o alcances que implican los mismos, precisando, además, que fueron en su gran mayoría formulados y propuestos por el espacio autónomo de la Comisión IV. A su visualización puede también contribuir la transcripción de tres principios de ancestralidad africana que efectivamente han comenzado a recuperarse, revalorarse y *re-significarse* cada vez entre un mayor número de sectores de las comunidades NARP en Colombia.

Desde la vinculación

En cuanto al «Título II… Vinculación» del Proyecto de ley en mención, reza parcialmente lo acordado en los siguientes términos:

> Artículo 6. Carrera docente etnoeducativa. … Este régimen especial garantiza la autonomía de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, en la administración, vinculación y formación permanente de los etnoeducadores, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional.

> Artículo 7. Ingreso a la carrera docente etnoeducativa. … se dará mediante un proceso de escogencia y designación del etnoeducador para desempeñarse en cualquier nivel

21 Este principio recoge los elementos que constituyen lo más profundo e intrínseco de la bondad del etnoeducador como ser humano tales como el liderazgo, tolerancia, honestidad, generosidad, amabilidad, compasión, concordia y solidaridad; tiene como sustento vivir en comunidad, determinada en gran medida por la confianza que se construye entre los individuos que la integran, quienes se valoran como parte de un todo, cuya existencia depende de la existencia de los demás.

22 Este principio recoge la esencia de los docentes y directivos docentes etnoeducadores desde la importancia de la memoria colectiva como acción del fortalecimiento de su rol como líder social comunitario, implica la oportunidad de no olvidar el pasado, en la medida en que, ese pasado les conecta con la memoria colectiva, con la diáspora y con su propia historia, llena de acontecimientos que les ha llevado a reaprender a resistir, a reinventarse como comunidad y a mirar al futuro.

23 Este principio recoge la concepción de vida del pueblo raizal, expresa su ideal de vida, libertad, autodeterminación y re-existencia; aquí cobra sentido la importancia del etnoeducador como actor social y educativo de cambio, teniendo como referente su condición étnica y ancestral.

educativo o área del conocimiento en los establecimientos educativos y etnoeducativos estatales.

Este proceso lo realizan de manera autónoma las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, a través de… [Instancia pendiente por acordar]… y se surtirá a través de las siguientes etapas:

1. Convocatoria
2. Verificación de cumplimiento de requisitos habilitantes
3. Valoración de la experiencia
4. Valoración integral etnoeducativa
A. Entrevista integral etnoeducativa
B. Sustentación del proyecto pedagógico etnoeducativo e intercultural
5. Publicación de resultados
6. Nombramiento en período de prueba

Artículo 8. Escogencia del etnoeducador. El proceso de escogencia desarrollado por el —organismo xxx——… [Instancia pendiente por acordar]… en sus diferentes etapas seleccionará a los etnoeducadores para que laboren en establecimientos educativos y etnoeducativos estatales. Los aspirantes a entrar a la carrera docente etnoeducativa deberán acreditar como mínimo:

1. Certificación de autoreconocimiento como miembro de la población negra, afrocolombiana, raizal o palenquera.
2. Certificación de pertenencia organizativa y cultural en las comunidades negras, afrocolombianas, raizales o palenqueras. Esta certificación debe ser expedida por el consejo comunitario[24] u organizaciones del territorio o zona donde se ubica el cargo. Para el caso de las certificaciones expedidas por las organizaciones de base de las comunidades negras, afrocolombianas, raizal o palenquera, estas deben acreditar estar debidamente inscritas ante el Ministerio del Interior o el órgano que haga sus veces.
3. Título de normalista superior, licenciado en educación o licenciado en etnoeducación o título profesional en áreas distintas a la educativa, con formación en etnoeducación.

Parágrafo. En el proceso de escogencia del etnoeducador deberá darse prioridad al aspirante oriundo o residente del lugar en que se encuentre el respectivo cargo, si no existiere deberá preferirse al del lugar más próximo, siempre y cuando cumpla con los requisitos para ejercer el cargo establecidos en la presente ley según el orden de escogencia de escogibles.

24 Un consejo comunitario se encuentra integrado por la totalidad de los integrantes de un territorio colectivo de comunidades negras que implica un título colectivo otorgado mediante la ley 70 de 1993 y el decreto reglamentario 1745 de 1995.

Como podrá observarse entonces de lo parcialmente transcrito sobre el «Título II… Vinculación» acordado, queda claro que la selección y el nombramiento de los docentes y directivos docentes etnoeducadores a partir del Proyecto de ley en mención, no se realizará mediante un concurso docente. Tal como allí se indica, lo que se llevará a cabo será un proceso de escogencia y designación con un amplísimo margen de autonomía de las comunidades NARP, desde sus «consejos comunitarios» y «expresiones organizativas de base».

Reza al final de este Proyecto de ley acordado en la Plenaria del ENCP de las comunidades NARP el 3 de diciembre del 2019:

> **Nota**
>
> En el texto del proyecto de Ley, cuando se refiera al Instituto Nacional de Etnoeducación, el Organismo XXX, el Consejo Nacional de Etnoeducación, los consejos Territoriales de Etnoeducación y demás relacionadas, contenidas en los artículos a ser protocolizados, estas se encuentran en disenso y sujetas a la definición final que se tome en el proceso sobre la instancia que administra y vigila la carrera docente etnoeducativa, con base en la respuesta que emita el Honorable Consejo de Estado, frene a la consulta que al respecto presentó el Gobierno Nacional el pasado 12 de junio de 2019…; de conformidad con lo anterior, la creación, denominación y alcance de estas instancias se podrán ajustar, según la posición final que sobre este aspecto señale el Honorable Consejo de Estado.

Conclusión

Hemos presentado una aproximación general de lo acontecido en Colombia con los etnoeducadores de las comunidades NARP durante las dos décadas del presente siglo, con particular énfasis desde el liderazgo etnoeducador en el Pacífico nariñense y que logró proyectarse o entrar en sincronía con las aspiraciones y demandas del resto de la comunidad etnoeducadora nacional a través del significativo proceso de consulta previa para las medidas de amplio alcance con afectación directa para dicha comunidades. Todo esto indudablemente conlleva a unos impactos y determinaciones de reordenamientos educativos, pedagógicos y didácticos hacia la puesta en ejercicio de modo más nítido y potenciador de la etnoeducación, educación propia e intercultural en la Escuela en Colombia. No de otro modo puede ser en una sociedad tan multi y pluricultural como la colombiana, pero que aún padece de todos los racismos, discriminaciones raciales y por tanto de exclusiones.

Referencias bibliográficas

Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*, pp. 15-26.

Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la Iglesia docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, pp. 109-127.

Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2014). Entre invisibilidad y reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX. *Educación y Cultura*, pp. 45-49.

Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T - 576. Bogotá.

De Zubiría Samper, S., & Ortiz, M. (2010). Ley de lenguas, etnoeducación e interculturalidad. *Educación y Cultura*, pp. 45-49.

García Rojas, J. E. (2012). *Educación propia, educación liberadora o Pedagogía de la desobediencia en las comunidades afronariñenses.* Tumaco.

___. (2014). Educación afro y conciencia crítica. *Educación y Cultura*, 67-72.

Mejía, M. R. (2014). Pedagogías críticas, movimiento pedagógico y buen vivir. *Educación y Cultura*, pp. 24-34.

Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, educación y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia Educativa Latinoamericana*, pp. 35-66.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas culturales en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo Sem Fronteiras*, pp. 157-173.

Rojas, A., & Castillo Guzmán, E. (2005). *Educar a los Otros. Estado Políticas Educativas y Diferencia Cultural en Colombia.* Universidad del Cauca.



Los estilos de enseñanza y la diversidad cultural en la Educación Inicial

María José Carranza Chávez[1]

Introducción

En este trabajo investigativo se abordan los estilos de enseñanza y la diversidad cultural durante los procesos de enseñanza-aprendizaje; para ello se ha realizado una reflexión metodológica sobre cada estilo de enseñanza desde una perspectiva etnográfica. Parte de esta experiencia se suscitó por las prácticas preprofesionales, motivo que dio pautas para el análisis de ciertas características docentes y educativas. En la indagación se dio prioridad a los sujetos que formaron parte de los momentos educativos, conociendo características, concepciones de estudiantes y docentes datos que dieron paso a la interpretación en la investigación.

En un primer momento, se presenta la problematización y objetivos de la investigación, en esta se analiza si los diversos estilos de enseñanza de las docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a la integración de las diversidades culturales presente en el nivel inicial. En un segundo momento, se destaca la metodología misma que detalla la aproximación a la temática en un proceso de investigación que involucra la observación participante, el diario de campo utilizando la etnografía como herramienta metodológica. En una tercera etapa, se detallan las variables utilizadas en la investigación.

Como cuarto punto, se enfatizan los debates y resultados obtenidos en la investigación lo cual permitió enlazar y reconstruir diferentes experiencias educativas de los niños desde la práctica pedagógica, acercándonos a impresiones y situaciones que se dan en los contextos educativos del nivel inicial por medio de la etnografía. Como resultado en la investigación se llegó a determinar que los estilos de enseñanza con tendencia activa abordan e integran a la diversidad cultural presente en el nivel inicial durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mientras que el estilo de enseñanza académico difícilmente es flexible en el desarrollo de las actividades, pues no se detiene a considerar o aprovechar la diversidad cultural como una oportunidad para trabajar y aprender contenidos. Finalmente, se

1 Universidad Politécnica Salesiana. Email: mcarranzac@est.ups.edu.ec

puntualizan las conclusiones de la investigación que nos lleva a establecer lo obtenido de la investigación.

Problematización y objetivos

Durante las prácticas preprofesionales presenciamos la acción pedagógica de varias docentes de inicial, constatando cómo se determinan distintas situaciones dentro del aula configurando el quehacer pedagógico de las educadoras, debido a la diversidad cultural existente en el aula y a los estilos de enseñanza, elementos que inciden directamente sobre la acción pedagógica y aprendizaje de los niños. A partir de la práctica pedagógica se observó a varios estudiantes provenientes de Medio Oriente, Asia o países vecinos, posiblemente producto de movilizaciones, situaciones económicas, pobreza, trabajo, etc.

Esta diversidad ha suscitado diversas manifestaciones culturales haciendo de las clases espacios dinámicos donde los niños se expresan libremente evidenciando costumbres, expresiones culturales, verbales y no verbales. Ante ello, las docentes cumplen y desarrollan las clases asumiendo sus diferentes estilos de enseñanza con el fin de integrar, enseñar, comprender, innovar y entender en el aula la diversidad cultural presente.

Es necesario cuestionarnos: ¿Cómo los estilos de enseñanza permiten abordar en el proceso didáctico las diferentes actividades considerando las formas propias de los docentes y la diversidad cultural de los niños? Esta pregunta nos llevará a priorizar ideas sobre los estilos de enseñanza observados en la práctica docente, sobre la base de la ejecución de cada momento didáctico y cómo este cambia acorde a las necesidades de los estudiantes y los contextos en el cual se encuentran. En la construcción del trabajo investigativo se tiene como objetivo analizar y determinar los estilos de enseñanza desde los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en el nivel inicial.

Metodología

La investigación es producto de un estudio a niños de inicial II y sus docentes durante los periodos de la práctica docente. Para este estudio se tiene en cuenta la aproximación a la temática, pues se inscribe dentro del enfoque etnográfico, donde se analiza si los diversos estilos de enseñanza de las docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a la integración de la diversidad cultural presente en el nivel inicial. En la investigación se toma en cuenta a dieciséis estudiantes, los niños y niñas de inicial II están entre los 4 a 5 años de edad y sus docentes a cargo.

La etnografía permitió enlazar diversos elementos (observación, entrevistas) y reconstruir diferentes experiencias educativas de los niños desde la práctica pedagógica, acercándonos a impresiones y situaciones que se dan en los contextos educati-

vos del nivel inicial. A su vez reinterpretar la realidad educativa que indudablemente lleva a un proceso analítico, de reflexión y a una perspectiva crítica diferente sobre el trabajo escolar.

Este estudio se realizó durante el periodo 2018-2019, tres veces a la semana, desde las siete de la mañana a una de la tarde con un total 6 horas al día, 15 horas a la semana. Teniendo en cuenta el tamaño de la población y la cifra planteada se confirmó el estudio de esta investigación. Para el trabajo de campo se recapitulan las ideas generales de tal manera que se responden a la interrogante planteada. Para la fase del proceso investigativo se tuvo en cuenta que el levantamiento de información requerida responda al problema de investigación.

El diseño metodológico es bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo; la técnica utilizada durante la investigación fue la observación participante teniendo acceso a la experiencia directa con los sujetos a investigar. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes con la intención de obtener información adicional y contrastar o aseverar los datos recolectados.

Las entrevistas que se aplicaron a las docentes de inicial tuvieron un tiempo aproximado de 45 minutos cada una, se abordaron temáticas sobre formación docente, experiencia académica, procesos de enseñanza-aprendizaje y diversidad, categorías orientadas al problema de investigación, las mismas que fueron categorizadas por código de colores para interpretar la información. A su vez para aplicar las entrevistas a cada docente se tomó en cuenta la experiencia profesional de las docentes entre los 7 y 20 años laborables.

También se utilizó como instrumento el diario de campo en cual se registró cuidadosamente cada actividad docente y a los niños, con relación a lo observado y lo que han comentado, rescatando cada detalle como: gestos, expresiones o palabras que se desarrollaban en los diferentes momentos pedagógicos. Este proceso se vinculó al propósito de conocer e interpretar qué estilos de enseñanza exponen o manifiestan los docentes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad cultural existente en el nivel inicial, estableciendo relación directa entre la gestión y la labor formativa de los sujetos involucrados como docente y estudiante.

Para el desarrollo de este estudio se destaca el análisis de varios documentos que conducen a la interpretación de los resultados. Se presentan concepciones sobre estilos de enseñanza, diversidad cultural y Educación Inicial. Con la finalidad de sustentar la investigación y dar a conocer nuevos pensamientos sobre el tema tratado. En inicio se realiza la conceptualización sobre estilos de enseñanza, luego se aborda a la diversidad cultural vinculado a los estilos de enseñanza; además, se explica sobre la Educación Inicial y, finalmente, se aborda los procesos de enseñanza en función de los estilos de enseñanza.

Estilos de enseñanza

Un estilo de enseñanza es una manifestación personal de los docentes, resultado de varias experiencias personales como profesionales. Por tal razón, un estilo de enseñanza se caracteriza por los rasgos, formas de enseñar, técnicas, expresiones y maneras de abordar la clase y a sus estudiantes durante los diferentes momentos pedagógicos.

Los estilos de enseñanza proceden de conocimientos, preparación académica, organización y elaboración de las actividades académicas, métodos de enseñanza, la relación entre docente-alumno, el ambiente de aula, los procedimientos de valoración y de la personalidad de cada docente (Pastor, 2017).

Por esos motivos los estilos de enseñanza son únicos en cada educador y se constituyen por un conjunto de rasgos personales, formas de vestir, gestos, expresiones, intereses, motivaciones, formación, experiencia, etc. Estos aspectos no son fijos, sino que van cambiando y se adecuan por efecto de la experiencia del educador o en base a las situaciones del proceso educativo en el cual se encuentran.

Los diversos estilos de enseñanza se desarrollan en la praxis formativa y desempeño del docente. Según Rendón (2013), «el estilo de enseñanza se estructura a partir del estilo propio y se alimenta de la formación profesional y humana, guardando siempre unas directrices ya organizadas en cada sujeto» (p. 18). El estilo refleja modos de interactuar con los estudiantes en función de las necesidades, capacidades e intereses del alumnado.

En la actualidad autores como González y Pino (2016) plantean seis estilos de enseñanza, después de analizar a varios autores y este es el estilo académico, individualizador, reflexivo, cooperador, indagador e innovador. Estos estilos de enseñanza varían y cada uno de ellos están categorizados en función de la dimensión activa y académica. Claramente se puede ver que los estilos de enseñanza con el tiempo se han transformado y han adquirido diferentes designaciones.

Clasificación de los estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza en principios históricos se clasifican en académico y el activo, estos con el tiempo han adquirido varias denominaciones referentes a los autores que los han estudiado en el contexto escolar. Estos se han diversificado en inicio por Bennett, quien elabora una tipología de estilos de enseñanza, que engloban conductas del docente, agrupadas en progresistas, tradicionales y estilos mixtos. Posterior, Lippit y White, reconocen tres estilos de enseñanza: el estilo autocrático, democrático y el último llamado Lissez-faire.

Así bien, Anderson plantea también dos estilos el integrador y el dominador, todos estos estilos antes mencionados se basan en estudios que integran al contexto

escolar con principal escenario para estudio de los docentes y desenvolvimiento con los estudiantes.

Ahora bien, González y Pino (2016) son quienes hacen recientes clasificaciones en unión de los autores estudiados como Flanders (1977), Delgado (1996), Gargallo (2008), Coldrey y Hively (2009), Michel, James, Varela (2009) y Whiteside (2010) resaltando el estilo académico, individualizador, reflexivo, cooperador, indagador e innovador, estilos de enseñanza que varían y se categorizan en función de la dimensión activa y académica previamente mencionada.

Tabla 1
Estilos de enseñanza basados en la clasificación de González & Pino (2016)

Estilo académico	Estilo individualizador	Estilo reflexivo	Estilo cooperador	Estilo indagador	Estilo innovador
Orden, tarea, control exhaustivo, docente-decisiones.	Organiza tiempo y espacio. Permite actividades individuales y grupales.	Autonomía del alumnado, libertad del alumnado, alumnos toman decisiones.	Estimula cooperación, solidaridad, cordialidad y responsabilidad.	Docente guía, descubren, indagan y críticos.	Aprendizaje activo y espontáneo, respeto por ideas y respuestas.

Fuente: Elaborado por Carranza, M.

Estilos de enseñanza y diversidad cultural

El desarrollo de este estudio de campo sobre los estilos de enseñanza y diversidad nos aproxima a considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde cada rasgo y característica de los sujetos de la educación. Debido al estilo docente, estos unen los distintos aspectos del proceso educativo y marcan un punto importante entre la socialización de los individuos y su aprendizaje. Este vínculo entre estilos y diversidad conlleva a una reflexión para facilitar el aprendizaje, crear un ambiente adecuado y generar las condiciones necesarias para los estudiantes.

Por ello, se entiende que la atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo reside en considerar a todos los estudiantes abordando cada diferencia, sin que ello suponga un impedimento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera, 2011). Sin embargo, a menudo se observa que el educador se enfrenta a condiciones que se forman en el aula y es ahí cuando surge el estilo docente para intervenir y ser partícipe de las actividades.

Así también en las aulas se establecen vínculos entre los sujetos, esto es parte de un acceso que permite a los niños manipular, explorar y construir momentos a partir de su experiencia con elementos u objetos culturales presentes en el contexto escolar. La diversidad cultural en la Educación Inicial se ha convertido en un tema de suma relevancia e inquietud entre los educadores, pues se ha visto una gran variedad de estilos docentes que abarcan todos los ritmos de aprendizaje del alumnado.

Dicho de otro modo, asumir la diversidad cultural en el nivel inicial resulta comprender un contexto social heterogéneo en los primeros años de vida escolar. A través de la participación pedagógica se extiende un vínculo dinámico formativo e intencional que involucra a todos los estudiantes y, a su vez, esto recae en la realidad de producir aprendizajes.

Esto nos deja en manifiesto que nos encontramos ante un hecho social indiscutible la diversidad cultural permite visualizar que las diferentes culturas en el contexto educativo ecuatoriano conviven a diario. Los múltiples rasgos inmersos en la educación sitúan a los docentes en prácticas educativas que no priorizan el reconocimiento de las singularidades o situaciones de determinados grupos culturales.

Sin embargo, los estilos de enseñanza permiten englobar a los estudiantes bajo el ejercicio pedagógico y un proceso de creación colectiva, a través del cual los sujetos acuerdan, modifican o ajustan sus modos de enseñanza en función de las circunstancias o situaciones del alumnado. Por esta razón la diversidad cultural en el nivel inicial debe considerarse como un valor y riqueza que debe ser aprovechada en cuestión de aprendizaje; es decir, se debe implicar a los niños/as a una apreciación de singularidades culturales, con la finalidad de conseguir una valoración e interrelación de las diferentes culturas.

Educación Inicial

En la Educación Inicial ecuatoriana la labor docente ha venido progresando y creciendo para brindar una educación de calidad, pero también existen complejidades, pues en esta etapa inicial se ha procurado atender y dar respuesta educativa en los primeros seis años de vida de los niños. El Currículo de Educación Inicial 2014 destaca «para garantizar la adecuada aplicación del Currículo de Educación Inicial a nivel institucional y de aula, es necesario que se lo contextualice en función de las características y requerimientos específicos de los estudiantes» (p. 6).

Esto permite establecer el derecho a la educación en respuesta a la primera infancia y de manera global a todos los niños, pues claramente se enlaza la vinculación de los niños y su proceso didáctico, destacando que son ser seres bio-psico-sociales, culturales, únicos e irrepetibles, aspectos de los niños y niñas. Pues sabemos que poseen potencialidades e intereses y el currículo reconoce, da valor a aquellos derechos, expec-

tativas y especificidades de los niños según su nivel de desarrollo, edad, características, ritmos de aprendizaje, contexto cultural o lengua (Ministerio de Educación, 2014).

Por tanto, este documento nos remite a comprender que se atiende a la diversidad cultural existente en las aulas de inicial, aprovechando este elemento como un componente formativo entre los estudiantes. Por eso el currículo de inicial al ser flexible permite abordar y considerar a todos los niños facilitando el aprendizaje, pero para ello se debe tener una secuencia ordenada y lógica en el contexto educativo cuyas planificaciones faciliten y den esa posibilidad para desarrollar contenidos que faciliten el aprendizaje y tengan en cuenta a cada estudiante.

Proceso de enseñanza-aprendizaje y estilos de enseñanza

En el proceso educativo se manifiestan numerosos aspectos docentes, donde los educadores favorecen el aprendizaje de contenidos, por medio de las múltiples relaciones generadas en el espacio pedagógico, porque también intervienen diversas estrategias que tienen en cuenta necesidades estudiantiles. No obstante, es necesario señalar que las múltiples intervenciones docentes hacia los estudiantes y sus particularidades son diversas, pues no existe o prevalece un estilo de enseñanza predominante o puro, ya que cada educador se adapta al contexto y va formando o modificando en la práctica docente diaria su estilo de enseñanza.

Ahora bien, la acción del profesor en inicial tiende a descubrir aquello que genere interés en sus actividades diarias, esto con la finalidad de no limitar el aprendizaje de los niños sean estos empleados en medios, recursos, técnicas o procedimientos. En la formación inicial un docente debe potenciar conocer y comprender la acción pedagógica, entendiendo que cada proceso didáctico debe potenciar los esquemas de pensamientos de los estudiantes (Bobadilla *et al.*, 2009).

El trabajo docente tiene desafíos nuevos constantemente, por tanto, progresivamente van adquiriendo roles durante los procesos de enseñanza. Los procesos de enseñanza-aprendizaje y los estilos de enseñanza no solo se limitan a dar información, sino también facilitar el aprendizaje cambiado momentos y actividades que despierten interés (Laudadio & Da, 2014). Los diferentes escenarios educativos se han modificado de tal manera que se visualizan complejidades en el trabajo docente, para ello, la preparación y desempeño del docente adquiere una relevancia única debido a las exigencias o requerimientos que existen en el sistema educativo ecuatoriano.

Debate y/o resultados

Para el trabajo de campo se agruparon los estilos de enseñanza observados en relación con la diversidad cultural y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subdivisión permitió analizar estas categorías conceptuales importantes que se desarro-

llan en la Educación Inicial ecuatoriana. Se exponen los diversos estilos de enseñanza encontrados en dos docentes de inicial desde los procesos de enseñanza y aprendizaje ante sus particularidades propias abordando las distintas actividades dirigidas, semidirigidas, rincones y juego libre. Posterior se analizaron los datos discursivos de las entrevistas para contrastar lo observado y aquello que afirman las docentes.

En este registro de la **docente A** se logra visualizar que predomina en los diferentes momentos pedagógicos estilos con tendencia activa, pues los estilos indagador, cooperador e innovador tienen mayor porcentaje acentuando un 22 %, 27 % y 26 % destacándose en las actividades dirigidas, semidirigidas y en rincones. Sin embargo, se observa que existe un porcentaje bajo del estilo académico en todos los momentos pedagógicos siendo el 6 % el número bajo y el 9 % el más alto.

Evidentemente, la docente A posee en cada una de sus actividades un estilo con tendencia activa, en este caso reflexivo-cooperador, estilos que permiten la colaboración, solidaridad, apoyo trabajo grupal y favorecen en la toma de decisiones e implicación de niños durante los procesos de aprendizaje.

Figura 1
Datos de estilos de enseñanza de la docente A

	Actividades dirigidas		Semi dirigidas		Rincones		Actividades libres	
Estilo académico	2	7%	2	6%	3	9%	3	9%
Estilo Individualizador	2	7%	2	6%	3	9%	7	21%
Estilo Reflexivo	5	17%	5	16%	5	15%	5	15%
Estilo Cooperador	8	27%	8	25%	9	26%	5	15%
Estilo Indagador	5	17%	7	22%	5	15%	6	18%
Estilo Innovador	8	27%	8	25%	9	26%	7	21%

Fuente: Elaborado por Carranza, M.

En el segundo registro se logra apreciar en la **docente B** datos llamativos, pues en ella predomina el estilo académico en las actividades dirigidas 42 %, actividad semidirigida un 35 %, pero en rincones y actividades libres obtienen un porcentaje

de 25 % y 38 %. Estos datos marcan en la docente un estilo docente académico marcado, sin embargo, es preciso preguntarnos por qué el estilo individualizador que se acentúa en las actividades en rincones con un 45 %. Recordemos que este estilo se basa en la organización del espacio y tiempo para desarrollar las actividades individuales y grupales. En modo general los estilos con tendencia activa como reflexivo, cooperador, indagador e innovador presentan porcentajes bajos, siendo el 19 % el más alto y el 5 % el más bajo.

Breve análisis de la docente A

Después de corroborar los estilos de enseñanza en las docentes se relacionaron los estilos de enseñanza con la diversidad cultural existente. En el primer acercamiento a la institución se visualizó gran cantidad de niñas y niños provenientes de diferentes lugares del mundo como Asia, Medio Oriente y de países vecinos. Cabe destacar que en cada grupo de clase se observa un mínimo de seis niños de otras nacionalidades, considerando que en cada aula están aproximadamente quince estudiantes (D. C. 03-04-2019).

Figura 2
Datos de estilos de enseñanza de la docente B

	Actividades dirigidas		Semi dirigidas		Rincones		Actividades libres	
stilo académico	8	42%	6	35%	5	25%	6	38%
stilo Individualizador	4	21%	4	24%	9	45%	2	13%
stilo Reflexivo	2	11%	2	12%	1	5%	1	6%
stilo Cooperador	2	11%	1	6%	1	5%	2	13%
stilo Indagador	2	11%	2	12%	2	10%	3	19%
stilo Innovador	1	5%	2	12%	2	10%	2	13%

Fuente: Elaborado por Carranza, M.

Los estilos docentes reflexivo y cooperador que posee la docente se destacan por la dinámica de clases promoviendo el trabajo en equipo, con actividades basadas en las experiencias y trabajos prácticos, valoran el procedimiento, suelen ser prácticas y participativas con los estudiantes (Villa, 2017). Durante las clases observadas a la docente A se destaca por su participación en las actividades estudiantiles; a pesar de encontrar dificultades en el idioma con los niños de otras nacionalidades ella intenta comunicarse de manera espontánea con movimientos, gestos o sonidos.

Las actitudes positivas que manifiesta la docente conducen a apreciar su perfil educativo, al orientar las actividades y nos acerca a su perfil abierto y dinámico. A su vez en una conversación informal menciona «*que todo docente debe ser flexible y adaptarse a la especificidad de cada niño*» (Educadora A de Inicial II). El interés que muestra la educadora frente a los niños como el escuchar e intervenir y la buena convivencia nos acerca a su particularidad docente.

Breve análisis de la docente B

El estilo académico encontrado en la docente B posee características que se van más a lo formal que a lo espontáneo, es decir, estilo de enseñanza formal realiza una planificación detallada sin dar lugar a las improvisaciones, opta por tener en cuenta los resultados que el proceso de aprendizaje (Villa, 2017). Con el registro del diario de campo (2019) se evidencian algunas actividades de la docente como el proponer actividades generalizando que todos los niños las comprenden, orden, clases con organización exhaustiva, no tienen en cuenta ritmos de aprendizaje, entre otros (D. C. 20-05-2019).

En una de las conversaciones manifiesta que «cumple con lo establecido, de lo contrario sería un problema para mi evaluación con la coordinadora» (Educadora B de Inicial II). Este manifiesto nos lleva a ver cómo el estilo docente que posee posiblemente no aborda a todo el alumnado o considere sus diferencias, pues un estilo académico en ocasiones no facilita manejar todos aquellos sucesos que se producen en el aula y mucho menos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, las particularidades propias de un estilo académico no toman en cuenta a la diversidad cultural en el Inicial. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre este estilo, pues los docentes deben lograr adaptar a las diferentes circunstancias del aula para tratar de eliminar las barreras, entendiendo que exista la participación de los niños en el contexto escolar.

Experiencia laboral y formación docente

Docente A. La experiencia y formación docente son producto de construcciones simbólicas que proceden de ideas, técnicas, procesos y experiencias que con el tiempo se van articulando a un particular estilo de enseñanza (González & Pino,

2016). Por tanto, un estilo docente es producto de dinámicas y elementos didácticos que han influenciado a un docente a lo largo de su vida.

Durante la entrevista la docente A manifiesta que «la experiencia y la formación docente representan un papel importante, tengo más de veinte años laborando en espacios públicos y privados» (Educadora de Inicial II 2b). Esta experiencia profesional causó e influenció en la docente sucesos que la han caracterizado en la actualidad como el improvisar, optimizar o priorizar recursos en función de todos los niños.

En la entrevista, la docente A menciona: «Al trabajar en instituciones que tienen recursos y en otras que no aprendes a valorar y optimizar cada momento para lograr el aprendizaje» (Educadora A de Inicial II). Lo que expresa la docente frente a esta categoría indica que su estilo de enseñanza se remite a un gran número de experiencias valiosas que han marcado sus rasgos y sus características personales para consolidar su estilo docente en el aula.

Experiencia laboral y formación docente, Docente B

Docente B. En relación con el estilo de enseñanza se comprende que cada docente presenta determinadas formas de enseñar, manifestando roles y conductas a lo largo del proceso educativo. Por tanto, cuando se habla de estilos de enseñanza se entiende relativamente a características personales adquiridas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La docente B, en la entrevista sobre experiencia laboral y formación docente, abre un sinnúmero de temáticas menciona que tiene siete años de experiencia laboral, y sus inicios de preparación docente lo realizó en una institución pública, alegando que tuvo una mala experiencia (Educadora B de Inicial II). Este comentario nos vincula a una vivencia «desagradable» entendiendo que este hecho pudo ser un elemento clave que estableció su forma de enseñar y por eso en la actualidad el estilo académico se manifiesta en la acción de la docente.

Con la observación de las clases y las acciones de la docente se puede manifestar que la docente se enfoca más en los resultados, que en su proceso, orientadas por su estilo académico, probablemente por su corta experiencia y formación, teniendo características completamente opuestas a la anterior docente. Dicho de otro modo, la docente manifiesta que la poca experiencia que ha tenido es honorable, pues gracias a ello se pueden obtener resultados efectivos en el trabajo de los contenidos a desarrollar.

Resultados

En la investigación se encontraron tres estilos de enseñanza que fueron analizados bajo las particularidades docentes y el abordaje a los estudiantes, demostrando que en los contextos educativos se generan situaciones desde su organización y al

considerar de manera prioritaria ciertos aspectos de los niños. Ciertamente, en la docente A se encontró dos estilos con tendencia activa que permiten abordar a los estudiantes de forma global, teniendo en cuenta a la diversidad cultural en las aulas de inicial. Este elemento resulta enriquecedor para todos los niños, pues durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la docente sigue y es partícipe de los aprendizajes que se generan entre los estudiantes siendo parte de las dinámicas entre ambos sujetos conociendo y aprovechando sus costumbres y tradiciones.

En la docente B se encontró un estilo académico, que por su rigurosidad y formalismo escasamente tiende a aprovechar la diversidad cultural, pues no ve a esta diversidad como un agente de oportunidades, sino que condiciona sus actividades, por ello no destaca en su integración. Como se ha señalado este estilo difícilmente es flexible en el desarrollo de las actividades que se proponen hacia los niños, pues difícilmente este estilo se detiene a considerar, ni aprovechar la diversidad cultural durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que no todos los estilos de enseñanza son puros, pues existe cierta variedad de estilos que adoptan los docentes para ajustar las clases acorde a los escenarios, momentos pedagógicos, sujetos o autoridades que rigen en una institución. Por tal razón, cada docente tendrá su forma de enseñar conforme a su práctica formativa, educativa y el contexto en el cual se encuentre, esto le permitirá configurar el contenido, la distribución del material, los métodos de enseñanza, el ambiente, los procedimientos o su preparación didáctica.

Conclusiones

En este trabajo investigativo tras analizar los contenidos y los diversos registros obtenidos se logró demostrar que la diversidad cultural en la Educación Inicial es involucrada e integrada durante todos procesos de enseñanza-aprendizaje por los estilos de enseñanza activos. Sin embargo, los estilos de enseñanza académicos que tienen características formales y estructuradas no logran implicar a los estudiantes, pues consideran importante el resultado y no el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto se determinó al relacionar ambas categorías de estilos de enseñanza y la diversidad cultural. Los diferentes estilos de enseñanza influyen en la forma de enseñar del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero necesariamente deben ser ajustados con otros estilos para adecuarse a los estudiantes y lograr el aprendizaje y la dinámica de trabajo.

Los diversos estilos de enseñanza que encontramos son producto de momentos y vivencias de los docentes y estos se adquieren a lo largo de la praxis formativa o profesional. Estas particularidades se relacionan y se van desencadenando en las aulas con las actitudes y comportamientos hacia el alumnado. En efecto, mediante

los estilos de enseñanza activos se logra considerar a todos los estudiantes sabiendo aprovechar sus diferencias, expresiones o tradiciones, sin que ello suponga un impedimento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, reflexionando en el proceso de enseñanza y la acción de cada docente por su estilo de enseñanza se vinculan a aproximaciones que suceden en las aulas de inicial que muchas pasan desapercibidas, pues un estilo de enseñanza se sujeta a la manera personal de enseñar, envuelve conductas, comportamientos, actitudes y comunicaciones que dan sentido a la interrelación entre docente y estudiantes.

Referencias bibliográficas

Cabrera Méndez, M.ª L. 2011. Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas,* 41, 1-9.

González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación, 27*(3), 1175-1191.

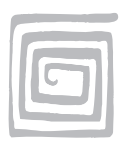
Laudadio, M., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores, 17*(3), 483-498.

Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014.* Quito-Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf

Pastor de Jones, I. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional*, *56*(1), 62-83.

Villa, M. 2017. *Rasgos predominantes de los estilos de enseñanza en los profesores de las áreas de ciencias y letras del Colegio de los Sagrados Corazones Belén.* Universidad de Piura.

Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación,* (64), 175-195. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdftps://bit.ly/2Q4hYC1



Enseñanza colectiva de instrumentos musicales desde una perspectiva no colonial: reflexiones iniciales de una investigación doctoral en curso

Marta Macedo Brietzke[1]

Primeras palabras

Este trabajo forma parte de la investigación doctoral en curso en la *Universidade de São Paulo* en el Programa de Posgrado en Música. El objetivo es reflexionar sobre la enseñanza colectiva de instrumentos musicales en Brasil, dialogando con algunas ideas de no colonialidad que surgieron a partir de distintos movimientos académicos y también fuera de ellos. Asimismo, se presenta dos proyectos de enseñanza colectiva de instrumentos musicales que abordan propuestas de diálogo entre culturas, señalándolos como posibilidades viables relacionadas a la ampliación de *performances* de ser y de vivencias de los alumnos y profesores. Así, tiene la intención de instigar a los lectores a que reflexionen desde sus propios enfoques en distintas áreas educacionales.

La investigación parte de mis experiencias como estudiante y profesora de música, más específicamente, de violonchelo, sus interconexiones y sus conexiones con los medios a los cuales me relaciono, que van desde los académicos y de participación en orquestas hasta la práctica docente en proyectos sociales en las periferias de la ciudad de *Porto Alegre* (sur de Brasil). La investigación se estructura en la idea de abordar proyectos que creen vínculos significativos entre los alumnos, sus procesos educativos y las realidades con las cuales conviven. Tiene como base la observación de proyectos educacionales y la búsqueda por propuestas que partan de músicas que no son solamente las de los cánones académicos hegemónicos.[2]

Como propuesta metodológica se utilizan la revisión bibliográfica, la observación de presentaciones en vivo y de videos disponibles en *internet* de los proyec-

1 Profesora de violonchelo y violonchelista natural de *Porto Alegre*, Brasil. Se dedica al doctorado en Música en la *Universidade de São Paulo (USP),* donde también hizo su maestría. Participó como docente en proyectos sociales en *Porto Alegre* y en el área metropolitana de esa ciudad, donde fundó y actuó, de forma conjunta a sus alumnos, el proyecto *Filarmônica de Violoncelos – Tchêllistas,* además de integrar orquestas como instrumentista y desarrollar trabajos como intérprete de música contemporánea de concierto. Email: martabrietzke@gmail.com.

2 En este trabajo, la música canónica hegemónica corresponde a las músicas producidas, principalmente, en los países europeos y que se ejecutan mayoritariamente en las salas de conciertos, escuelas y universidades en muchos territorios del llamado mundo occidental.

tos descritos, entrevistas realizadas con los profesores y la observación de distintos proyectos sociales a lo largo de la experiencia como docente, lo que contribuye a las reflexiones presentadas. En este sentido, la investigación está configurándose como autoetnográfica. Dentro de ese enfoque, la persona del investigador presenta elementos que atraviesan antes y durante la investigación, constitutivos de un recorrido personal que representa parte de un todo. Así se busca aportar percepciones que me traspasan como profesora y también como intérprete y con cuestionamientos originados en esos lugares de actuación.

Breve conceptuación

La enseñanza de instrumentos musicales se aborda en Brasil, la mayoría de las veces, de manera individual, por el modelo maestro-discípulo también llamado de enseñanza tutorial, que tiene como base las prácticas adoptadas por el Conservatorio de París en el siglo XVIII e importadas a través de la fundación de conservatorios musicales en el siglo XIX. En el contexto universitario, la formación instrumental también sucede casi siempre de esa forma, siendo que la formación específica de profesores de instrumentos musicales todavía no se constituye como un área académica con directrices definidas. Los profesores que desean especializarse en la enseñanza de instrumentos musicales tienen, básicamente, dos opciones: la carrera de Licenciatura en instrumento, donde se enfatiza solamente la práctica instrumental, o la carrera de Profesorado, donde no se enfatiza la formación musical, dando lugar a la preparación para enseñar la asignatura Música en la formación escolar básica, a pesar de que, en distintos currículos de esas carreras, consta la formación de habilidades para otros contextos.

Las clases de instrumentos musicales en escuelas de música especializadas, especialmente en las grandes ciudades, tienen un costo financiero muy elevado para la gran mayoría de la población, y muchos alumnos buscan clases en proyectos sociales. En muchos de esos proyectos, ubicados en las periferias de esas ciudades y atendiendo a niños y adolescentes de familias de baja renta, se adoptan modelos de enseñanza colectiva de instrumentos musicales. Una de las razones para la elección de esos modelos es la viabilidad económica, teniendo en cuenta que es posible enseñar a un número mayor de alumnos al mismo tiempo, lo que contribuye al mantenimiento de las actividades.

Todavía existe una discusión entre los investigadores de Brasil que abordan la enseñanza colectiva sobre lo que podría, o debería, clasificarse como «enseñanza colectiva». Se destaca entre los investigadores la idea de que la enseñanza colectiva no debe ser una copia del modelo de enseñanza tutorial, solamente empleado a más de una persona al mismo tiempo y que todos los alumnos deben estar involucrados con las clases durante todo el tiempo. Las clases deben ser pensadas teniendo por objetivo

procesos horizontales de enseñanza, en los cuales el profesor actúa más como un facilitador del aprendizaje y todos aprenden con todos, conviviendo con las diferencias y convirtiéndolas en un aporte para el desarrollo individual y del grupo. Además de la ampliación de posibilidades de aprendizaje de contenidos musicales que solo son viables en un proceso colectivo, como, por ejemplo, la armonía y nuevas combinaciones timbrísticas, esos modelos también proporcionan la interacción social entre los alumnos, pudiendo actuar como un pequeño laboratorio de vivencias.

La influencia del trabajo de *El sistema* implantado en Venezuela a partir de la década del 70 ha sido notable en distintos proyectos de cuño social en Brasil. Influidos por ese proyecto en muchas regiones del país, como *São Paulo, Rio Grande do Sul* y *Salvador*, se han desarrollado trabajos con directrices semejantes a las adoptadas en el país vecino con propuestas de establecer orquestas-escuela. El éxito en la creación de orquestas jóvenes en distintas localidades venezolanas a lo largo de la existencia de *El sistema*, así como el reconocimiento internacional del trabajo de nombres como Gustavo Dudamel tiene influencia en los proyectos brasileños. Hecho que se manifiesta en la divulgación de esa propuesta y los mecanismos para la obtención de recursos financieros, derivados, casi siempre, del patrocinio de empresas privadas y del poder público. Cabe resaltar aquí que, recientemente (julio de 2020), se lanzó en el país, en la nación, el proyecto *SINOS (Sistema Nacional de Orquestras Sociais)*, patrocinado por el organismo de Gobierno *Fundação Nacional de Artes (FUNARTE)*,[3] de conformidad con el modelo de *El sistema*.

Otra característica que se puede observar en algunos proyectos sociales que utilizan la enseñanza colectiva de instrumentos musicales es el abordaje de una metodología con características híbridas. Se ofrecen clases colectivas del instrumento elegido por el alumno en un primer momento y posteriormente clases individuales (al alcanzarse un determinado nivel de desarrollo instrumental). Las actividades orquestales se ofrecen de manera paralela, siendo que en algunos proyectos existen orquestas de diferentes niveles de desarrollo. En otros, el alumno recibe solamente clases individuales de forma paralela a las actividades de orquesta. La oferta de actividades orquestales se ha enfatizado como la propuesta de desarrollo de habilidades asociadas a la enseñanza colectiva de instrumentos musicales.

Lo que se puede observar en el repertorio de las orquestas, a pesar de no existir hasta el momento una investigación empírica que catalogue esos datos, lo que pretendo desarrollar a lo largo de mi investigación doctoral, es la gran presencia de obras consideradas canónicas por la historia de la música occidental académica. Esa fuerte

3 Fundada en 1975 y actualmente vinculada al Ministerio del Turismo. Tiene la misión de promover e incentivar la producción, la práctica, el desarrollo y la difusión de las artes en el país. Funarte-Fundação Nacional de Artes (s. d.). Institucional. https://www.funarte.gov.br/a-funarte/

presencia sucede mucho por la poca disponibilidad de material pedagógico. Cabe notar que existe poca producción en Brasil de repertorio destinado a la enseñanza y aprendizaje colectivo producido por compositores del país. Existe poca comunicación, también, con profesores y compositores de otros países de Latinoamérica, lo que poco a poco está aumentando.

Ideas de no colonialidad y marcos teóricos

En Brasil, a partir de la Ley N.º 11645 de 10 de marzo de 2008 que alteró el artículo 26-A de la Ley N.º 9394 de 20 de diciembre de 1996 de la Constitución de Brasil de 1988, pasó a ser obligatorio que las escuelas regulares aborden ideas y contenidos relacionados a los pueblos indígenas originarios de los territorios brasileños y a los pueblos africanos que fueron traídos como esclavos al país durante el proceso de invasión colonial. Esa obligatoriedad forma parte de una concepción de educación inclusiva y de reparación con esos pueblos que desde mucho sufren con el racismo estructural fuertemente arraigado en distintos contextos. En la enseñanza musical, el debate sobre propuestas decoloniales que, justamente, aborden músicas de esos pueblos está creciendo cada vez más. Cabe resaltar que las leyes mencionadas no conciernen a ambientes educacionales que no forman parte de la escuela regular, sin embargo, han despertado lentamente el reconocimiento de abordar las temáticas citadas en otros contextos.

En este trabajo específico, se optó por la utilización del término «no colonial» por considerar que los distintos términos que abordan ideas semejantes pueden ser complementares dependiendo del enfoque a lo cual se observe los trabajos educativos. Muchas veces, en el campo musical, las terminologías relacionadas a esas propuestas se utilizan sin que se determinen muy bien a qué términos se relacionan, creando una especie de polaridad entre lo que es de origen europeo y lo que no lo es, restringiéndose más al contenido y menos a la forma cómo ese contenido dialoga con el alumno. Busco exponerlas brevemente, pues forman parte importante de las reflexiones que estoy desarrollando.

La idea de una educación dialógica, abordada por Paulo Freire, es uno de los pilares de prácticas educativas propuestas como una pedagogía decolonial. Esa idea es encabezada por Catherine Walsh, una de las intelectuales del grupo Modernidad/Colonialidad, formado por investigadores latinoamericanos que sintetizaron esas ideas. A pesar de la fragilidad señalada, expresada en la tendencia a crear polaridades, lo que se muestra en evidencia entre los educadores musicales brasileños que discuten esos temas es la necesidad de que se incorporen a los procesos educativos músicas que no solamente pertenecen al modelo hegemónico canónico europeo.

La utilización del término «decolonial» surgió con el grupo Modernidad/Colonialidad, que ya trabajaba con esas ideas anteriormente de forma individual, pero con

la terminología «descolonial». Posteriormente el grupo pasa a utilizar el término sin la S, a fin de proponer una clara diferenciación entre el colonialismo y la colonialidad. Para esos investigadores, el colonialismo señala una relación política y económica en la cual la soberanía de un pueblo, país o nación ejerce poder sobre otro, constituyendo el primero como un imperio, mientras la colonialidad no reside en relaciones formales, sino en intersubjetivas de poder, conocimiento y trabajo que se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2003, p. 131). A partir de los trabajos de Walsh, el término «interculturalidad» complementa las ideas de decolonialidad, principalmente en relación con propuestas pedagógicas.

> De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos «otros» de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación «pedagogía de-colonial». (Walsh, 2010, p. 11)

Es interesante observar la ausencia de pensadores brasileños en el grupo Modernidadd/Colonialidad, sin embargo, la investigadora Vera Candau es mencionada con alguna frecuencia y participa de algunas publicaciones organizadas por Walsh. Candau investiga la interculturalidad dentro de la educación escolar en su trabajo de 2010. Según ella, la educación escolar ejerció un papel fundamental en un proceso de homogeneización que constituye la construcción de los Estados nacionales latinoamericanos, con la función de difundir y consolidar una cultura común de base occidental y eurocéntrica, además de silenciar y dificultar otros saberes y subjetividades (Candau & Russo, 2010, p. 154). En esos universos emergen las perspectivas interculturales del continente latinoamericano, que tienen como «banderas de lucha» la redistribución y la justicia cultural (Candau, 2010).

A pesar de que los términos «de(s) colonialidad» e «interculturalidad» sean los más utilizados, principalmente en el medio musical, también se están utilizando los términos «anticolonial» y «contra colonial». Esas nomenclaturas surgen como marcadores de un compromiso político y la necesidad de presentar las luchas de los pueblos colonizados como históricas, y no solamente como parte de un proceso que surgió en los ámbitos académicos. Silvia Rivera Cusicanqui (2019) considera que el término anticolonial puede ser asociado a un concepto-metáfora propio de los pueblos aimara,

el *ch'ixi*, que significa la convivencia con las contradicciones de ambas realidades (colonizador y colonizado), apropiándose de sus potencialidades (s. p.). Nego Bispo (2015), intelectual *quilombola*[4] brasileño, adopta el término contra colonial en su trabajo, en que entiende como colonización «todos los procesos etnocéntricos de invasión, expropiación, etnocidio, subyugación e incluso de sustitución de una cultura por la otra, independientemente del territorio físico geográfico en que esa cultura se encuentra» (p. 47). Y como «contra colonización» «todos los procesos de resistencia y de lucha en defensa de los territorios de los pueblos contra colonizadores, los símbolos, las significaciones y los modos de vida practicados en esos territorios» (p. 47).

Los contenidos de abordajes indígenas y de origen africano en las posibilidades de la educación musical han sido abordados en iniciativas con la intención de promover el acercamiento de los estudiantes a esas culturas. Sin embargo, un aspecto importante a observarse es que en los procesos de colonización de Brasil se adoptaron muchas de esas músicas a los modelos estructurales de las culturas europeas. Así, muchas veces, las disponibilidades de los educadores se restringen a esas limitaciones. Asimismo, todavía son desconocidas las formas como los diferentes pueblos indígenas y africanos enseñaban las canciones a sus niños y la relación que mantenían con esas músicas. En el intento de disminuir esas distancias, la comunicación con profesores indígenas, por ejemplo, está, poco a poco, formando parte de las actividades de investigación y de trabajo de los educadores musicales. Desde 2012, con la utilización del sistema de cuotas,[5] algunos estudiantes indígenas también están dedicándose a actividades de grado y posgrado en las universidades brasileñas, lo que trae aportes importantes a los contextos universitarios, tradicionalmente basados en modelos no indígenas de educación

Algunas propuestas como debate

Pese a los modelos más tradicionales de proyectos en el formato de orquestas-escuela, algunas otras iniciativas perfeccionan las ideas de proporcionar prácticas de

---

4 Se llaman quilombolas a los esclavos y descendientes de esclavos africanos que conseguían salir de la situación de esclavitud en Brasil, casi siempre por huida, pero también por manumisión, y construían comunidades autogestionadas, donde habitaban, denominadas quilombos (Santos, 2015). Muchas de esas comunidades eran destruidas por los poderes vigentes. Algunas de ellas sobreviven hasta los días de hoy y siguen siendo víctimas de ataques y de falta de reconocimiento del poder público por sus territorios tradicionales.

5 En el 2012 se sancionó la Ley 12711, que reserva para las carreras de grado en las instituciones federales brasileñas el 50 % de los cupos para alumnos que hayan estudiado integralmente en escuelas públicas, siendo que esos cupos se destinan a alumnos autodeclarados negros, pardos, indígenas y con discapacidad, en proporción respectiva a esas poblaciones en los estados donde está instalada la institución en que están ingresando.

diferentes músicas y no solamente las pertenecientes al canon hegemónico europeo. Destaco dos trabajos relevantes, que pueden instigar al lector en la elaboración y en el descubrimiento de posibles salidas para sus propias experiencias. Ambos proyectos se desarrollan colectivamente y con la formación de instrumentos de orquesta, sin embargo, construyen otras posibilidades de actuación, de repertorios y de vivencias.

El proyecto *Cordel das Cordas Populares (2019)*, ideado y desarrollado por el violinista Thiago Brisolla, en la ciudad de *São Paulo*, dentro de las actividades desarrolladas por el *Projeto Socioeducacional Soarte*, que estaba establecido en un barrio del centro de esa ciudad. En ese proyecto se atendían adolescentes y jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad social, con difícil situación económica, problemas de aprendizaje, historiales de abusos y violencias sexuales, físicas y psicológicas, casi todos residentes en la propia región central de la ciudad, incluyendo ocupaciones urbanas. Formaban parte de ese trabajo 21 alumnos de violín, viola, violonchelo y contrabajo.

El proyecto se anclaba en una propuesta que integraba música, danza y literatura, de conformidad con la *literatura de cordel*[6] y con las canciones y bailes del *forró,*[7] manifestaciones populares propias de los estados del nordeste brasileño. A través de la aproximación con esas manifestaciones, los alumnos desarrollaban contenidos musicales y técnicos de sus instrumentos. La inspiración para la estructuración del proyecto, según el profesor Thiago, surgió al conocer trabajos educativos presentados en un congreso científico en el que participó en Berlín, Alemania, *Berlin Science Week* (2018), proyectos que utilizaban la narración de historias como propuesta de enseñanza de diferentes disciplinas.

El profesor Thiago (2020) relata que una de las ventajas del trabajo era que el aprendizaje ocurría de forma lúdica, los alumnos compartían experiencias con alegría y tenían facilidad en retener los contenidos abordados.

> El aprendizaje era muy divertido y fácil de fijar. Primero porque todo lo que era enseñado lo era a través del baile. Todos los ritmos eran aprendidos con el cuerpo, con pasos de *forró* o palmas. El grupo era muy receptivo e interesado en aprender. Segundo porque todas las situaciones retratadas en las historias en formato de *cordel,* leídas en

6 La *literatura de cordel* es una rama de la poesía popular, heredera del romancero tradicional y de la tradición oral, con orígenes en la lírica galaicoportuguesa medieval, desarrollada en la región nordeste de Brasil, actuando como espejo social, siendo conocida como «diario del pueblo». Tiene como características la impresión de fragmentos de la historia a ser contada en folletos y la utilización predominante de heptasílabos (siete sílabas poéticas). El nombre «cordel» viene de la forma como eran originalmente exhibidos los folletos, colgados en cuerdas o cordeles. Haurélio, M. *Breve História da Literatura de Cordel.* (2016). Claridade.

7 Término utilizado para designar una fiesta popular de la región nordeste de Brasil, en la cual se ejecutaban una serie de géneros musicales, como *xote, baião, arrasta-pé, xaxado,* y el género homónimo al baile. Originalmente las canciones se ejecutan por los instrumentos acordeón, zabumba y triángulo y se bailan en pareja.

> clase, de alguna forma se convertían en contenido. El nombre de un personaje, por ejemplo, se convertía en una rítmica. Una situación graciosa se convertía en un recordatorio de cómo golpear el instrumento. Poco a poco hemos formado un repertorio de vocabulario completamente nuestro, para referirnos a la técnica del instrumento y a la producción de sonido. El resultado fue increíble: alumnos de un año de instrumentos tocando e improvisando sobre escalas, con mucha naturalidad y alegría. (s. p.)

Uno de los objetivos del trabajo, de acuerdo con la declaración del profesor Thiago (2019) en un documental sobre el trabajo, disponible en el sitio web *YouTube*,[8] era «romper con el paradigma» de que los instrumentos solo podrían ser aprendidos a través de la música erudita. También objetivaba propagar las referidas formas de la música y de la literatura oral brasileñas, pero fundamentalmente, más de lo que formar instrumentistas, tenía por objetivo «enriquecer las vivencias de los alumnos, dentro de los contextos a los cuales ellos forman parte» (s. p.). Según él, la forma cómo el trabajo se desarrollaba se constituía en trece folletos escritos en forma de *cordel*, que eran utilizados uno en cada clase, que en conjunto formaban una narrativa completa. Las situaciones de la narrativa que se presentaban en cada clase propiciaban el aprendizaje y la memorización de las «claves rítmicas» de cada género musical abordado.

Los bailes característicos del *forró* también se constituían como herramienta para aprendizaje de los instrumentos. Según el profesor Thiago (2019), al aprender los pasos del baile del *forró*, las claves rítmicas vistas en clase se internalizaban en el cuerpo, además de internalizarse los fundamentos de los bailes, algunas cualidades fundamentales como «la interacción con el otro, aprender a ser conducido y a conducir, escuchar el propio cuerpo y el cuerpo del otro» (s. p.). Basando las propuestas del trabajo desarrollado, el profesor mantiene la creencia en la música como una actividad que proporciona la posibilidad de los seres humanos de «expresarse, escuchar y ser escuchado» (s. p.).

Es posible constatar que la propuesta del proyecto se estructura en coincidencia con algunos elementos mencionados anteriormente. Al conciliar, por ejemplo, la música con la literatura se refuerza la idea de la música como vehículo de la comunicación capaz de expresar diferentes matices y paisajes del pensamiento humano. Proporciona, asimismo, que a través de la música los alumnos puedan reflexionar sobre diferentes realidades, buscando la comprensión de sus roles en las estructuras sociales y la ampliación de esos roles y *performances* de actuación en el mundo.

Un elemento importante que debe ser notado es la valoración de la cultura de nordeste de Brasil en un proyecto situado en la región sudeste del país. El profesor abrevió las distancias geográficas, posibilitando a los alumnos la toma de elementos culturales de realidades diferentes de las habituales, posibilitando la integración de

8 https://youtu.be/eu5EnAwh4ic

esas realidades a sus identidades. Es interesante percibir que el trabajo visibilizó esas realidades como protagonistas en una ciudad que abriga muchos migrantes de las regiones nordestinas, pero casi siempre en un papel de subordinación.

En la ciudad de *São Paulo*, la mayoría de los migrantes derivados de la región nordeste del país asumían ocupaciones con baja remuneración, de manera prejuiciosa, clasificadas como trabajo brazal, con poca implicación intelectual. La utilización de la *literatura de cordel* en el trabajo enfatiza el alto valor cultural de esa manifestación, que así como otras tradiciones riquísimas de las regiones del nordeste son invisibilizadas y desconocidas por gran parte de los brasileños. El trabajo realizado instiga a los estudiantes a desarrollar curiosidad sobre distintas tradiciones, manifestaciones y posibilidades artísticas.

La utilización del baile en conjunto con la música y la literatura desmitifica la concepción de la música orquestal como «arte de museo», que debe seguir obligatoriamente un protocolo de recomendaciones y conductas, como, por ejemplo, ser apreciada en un teatro, con luces apagadas, una determinada vestimenta, y el público en total silencio. Presenta a los alumnos otras facetas y posibilidades, otras funciones sociales, otras formas de relaciones, diferentes de las predominante y convencionalmente adoptadas en la mayoría de las interacciones con un trabajo relacionado a instrumentos tradicionalmente utilizados en la música erudita.

Figura 1
Archivo personal de Thiago Brisolla



Por fin, merece destaque la actuación del profesor durante la conducción de las actividades. Según es posible observar en las imágenes disponibles en el documental

ya mencionado, la enseñanza era proporcionada de manera horizontal, extinguiéndose las jerarquías comúnmente adoptadas que enfatizan el papel y la autoridad del director frente a los músicos que forman parte de la orquesta. El profesor tocaba su instrumento en conjunto con los alumnos, identificándose como más un miembro del grupo, posibilitando así el aprendizaje a través del ejemplo, una de las características destacadas como benéficas por los investigadores de enseñanza colectiva que, además de los parámetros musicales, contribuye para la concepción de propuestas basadas en la valoración de la colectividad.

La *Orquestra Indígena da Fundação Ueze Zahran* existe desde 2015 y sigue activa hasta hoy a través de un convenio entre la fundación, el Tribunal de Justiça de *Mato Grosso do Sul* y el *Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena*. El trabajo atiende cerca de cuarenta alumnos entre 9 y 16 años, bajo la coordinación de Eduardo Martinelli. Los alumnos son del grupo étnico *Terena* y viven en la *Aldeia Indígena Urbana Darci Ribeiro*, ubicada en *Jardim Noroeste* en *Campo Grande,* capital del estado de *Mato Grosso do Sul.*

Mato Grosso do Sul es el segundo mayor estado habitado por poblaciones indígenas en Brasil, entre ellas, de las etnias *Atikum, Guaraní, Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Kinikinau, Ofaié* y *Terena.* Aleida Fontoura Batistoti y Karina Trevisan Latosinski (2019) describen que, según el censo de 2010 del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, cerca de cinco mil indígenas vivían en aldeas urbanas en *Campo Grande*, siendo que la mitad pertenecían a la etnia *Terena.* Ellas consideran que, además de los problemas enfrentados por los pueblos que viven en las florestas y en los medios rurales, como lucha por sus territorios, por respeto a sus culturas y mejores condiciones de vida, los indígenas que habitan las aldeas urbanas afrontan, muchas veces, el prejuicio de no ser considerado indígena. Las autoras apuntan a que las aldeas urbanas son loteos o conjuntos habitacionales construidos por la municipalidad o por el Gobierno del estado, compartiendo algunas semejanzas, como, por ejemplo, «estructuras precarias de vivienda, ausencia de servicios de salud y de educación específicos para indígenas, falta de espacios públicos y de ocio, creación de aldeas distantes de la cultura indígena, ubicadas en las periferias de la ciudad y a la orilla de la sociedad» (Batistoti & Latosinski, 2019, p. 336).

Las clases del proyecto suceden en una asociación que se ubica en la propia aldea urbana donde los alumnos residen, en una sala prestada para que a veces se realicen las clases de instrumento, a veces las actividades de orquesta, siendo que las clases de instrumento suceden siempre en el formato de clases colectivas. En un primer momento, al ingresar en el proyecto, todos los instrumentos se enseñan simultáneamente (modelo heterogéneo), y posteriormente, a fin de enfatizar la enseñanza y el aprendizaje de algunos aspectos técnicos específicos de los instrumentos, cada

instrumento se enseña separadamente (modelo homogéneo). Además de los instrumentos musicales, el proyecto también cuenta con clases de canto coral.

Según el profesor Eduardo, en declaración concedida en una entrevista, el proyecto objetiva la diversificación de repertorios. Los estudiantes desarrollan el aprendizaje instrumental tanto con repertorios y estudios considerados tradicionales en la literatura de cada instrumento como con músicas con las cuales ellos tienen acceso vía *Internet*, televisión y otros medios y demuestran interés en tocar. También se trabajan en el proyecto músicas de diferentes etnias indígenas brasileñas, con la intención de presentar a los estudiantes conocimientos y repertorios no solamente de su etnia particular. El profesor resalta que la elección del repertorio para las presentaciones públicas tiene en cuenta, también, el público al cual se destina.

El trabajo realizado con las músicas indígenas sucede a través de orquestaciones elaboradas por el propio profesor y enfatiza diferentes gamas sonoras de los instrumentos, como, por ejemplo, variaciones timbrísticas, además de utilizar en algunas de ellas instrumentos tradicionales indígenas, como, por ejemplo, el *maraka*.[9] Destaco, como ejemplo, el video disponible en el sitio web *YouTube*,[10] en el que es posible percibir esas características.

Según el profesor Eduardo, la convivencia entre diferentes tradiciones musicales puede promover la integración entre las personas y, en el caso específico de las culturas indígenas, la valoración de las músicas producidas por esos pueblos. El profesor destaca ese punto como uno de los aspectos más importantes del proyecto.

> Yo creo que lo más importante de ese proyecto es que los alumnos, con el paso del tiempo, van convirtiéndose en jóvenes artistas, y que, a través del aprendizaje musical, ellos sepan que es posible, que es interesante, es bonito, es motivo de orgullo trabajar la música tradicional indígena, que eso puede ser material para un desarrollo musical, un tema para una composición. (Martinelli, 2020, s. p.)

El profesor también destaca que el trabajo promueve el aprendizaje mutuo, en el cual los profesores, al entrar en contacto con las culturas indígenas a través de los enfoques de sus músicas, se convierten en aprendices de ellas y se conectan como investigadores de esas culturas.

> Yo creo que el hecho de que ellos toquen un instrumento y toquen músicas indígenas, independientemente de ser de su etnia, es importante, porque la música y el

9 Instrumento de percusión de formato esférico, construido a partir de una calabaza, donde se colocan internamente semillas para la producción sonora. Un palo de madera es acoplado al cuerpo del instrumento para que sea manipulado por el instrumentista. Satomi, A. (2008). Vislumbrando uma organologia da música brasileira. En *IV ENABET, Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia,* Maceió, pp. 24-31.

10 https://youtu.be/8Mg_MOqu4p8

arte reflejan aquello que vivimos. Hoy vivimos en la misma ciudad, entonces, en esa intersección cultural entre, por ejemplo, otros profesores, ellos y yo, nosotros también aprendemos. Difícilmente yo haría arreglos musicales e investigaciones de música indígena si yo no hubiera tenido ese trabajo con ellos. Yo creo que esa integración es la cosa más importante que puede pasar en ese tipo de proyecto y de iniciativa. (Martinelli, 2020, s. p.)

Un importante elemento a observarse es la valoración de la contemporaneidad de las culturas indígenas. De acuerdo con lo abordado por el profesor y también como puede ser apreciado en los registros disponibles en *Internet*, las músicas indígenas utilizadas huyen de la folclorización o de una perspectiva etnomusicológica. Es posible percibir que el tratamiento musical realizado en los arreglos crea sonoridades múltiples, en las cuales se puede constatar una perspectiva plural e intercultural, con diálogos y con la creación de una música donde cohabitan diferentes perspectivas.

En la misma dirección de lo apuntado anteriormente, el tratamiento de la contemporaneidad sucede, también, al tratarse con igual respeto músicas consideradas como «populares». Un ejemplo de ese abordaje puede ser observado en la coparticipación en un arreglo de una música del estilo *rap*, tocada por el grupo de *rap* indígena *Guarani- Kaiowá Brô Mc's*[11] en conjunto con la orquesta y el coro, disponible en un enlace[12] en el sitio web *YouTube*. El arreglo de la música fue elaborado por el profesor Martinelli para la ejecución en el *XXIV Congresso da Asociação Brasileira de Educação Musical (ABEM)* en noviembre de 2019.

También es notable la importancia dada a la utilización de músicas de diferentes etnias. En ese sentido, la propuesta enfatiza la interculturalidad entre la diversidad de pueblos indígenas que habitan el territorio brasileño. Algunas veces, esos pueblos son tratados de manera homogénea por las instituciones gubernamentales, incluso por la sociedad brasileña, como si no hubiera particularidades entre ellos, buscando una simplificación de conductas y abordajes. Al promover la interconexión de culturas, el proyecto establece, también, la importancia de la valoración de sus multiplicidades y, consecuentemente, de sus diálogos.

Otra característica relevante es la utilización de instrumentos de origen europeo, derivados de una cultura considerada erudita en ese continente, lo que promueve el empoderamiento de niños y jóvenes. De esa manera, puede posibilitar una puerta de entrada a otros elementos, como, por ejemplo, la literatura, las artes visuales, la filosofía, y así proporcionar la comprensión y la utilización de esos elementos para visibilizar las demandas y las necesidades de los pueblos indígenas. Cabe destacar que

---

11 Grupo formado por cuatro jóvenes de las etnias *Guaraní Ñandéva* y *Kaiowá*, residentes en la *Reserva de Dourados* en el estado de *Mato Grosso do Sul.*

12 https://www.youtube.com/watch?v=AFdYoJggP_o

esa utilización no busca la adecuación de esos pueblos a los modelos establecidos por la cultura europea, sino que la ampliación de herramientas disponibles para que esos jóvenes de desplacen en un mundo predominantemente opresor de sus culturas.

Las presentaciones y las participaciones de esos jóvenes en otros ambientes, no solamente los de las aldeas urbanas, también visibilizan sus identidades y, consecuentemente, su presencia en el mundo contemporáneo. De esa manera, esos jóvenes pueden convertirse en voces de sus comunidades, de sus demandas y luchas por sus derechos. La disponibilidad para el aprendizaje mutuo, destacado por el profesor Eduardo, también es un elemento importante en el trabajo. El profesor se coloca como observador abierto y flexible, disolviendo las fronteras jerárquicas, muchas veces, ampliamente solidificadas, estableciendo funciones rígidas en relación con enseñar y aprender.


Figura 2
Archivo de la Orquestra Infantil Indígena Ueze Zahran



Consideraciones finales de primeros resultados

Al observar los dos enfoques de las propuestas de enseñanza-aprendizaje citadas en este trabajo, dentro de los contextos en que se encuentran el país, es posible vislumbrar caminos no coloniales, prestándome la idea de «agrietar» de Catherine Walsh. Según Walsh (2010), es necesario encontrar caminos de resistencia y de *re-exis-*

tencia, donde puedan surgir enfoques educativos que actúen en contra de la tendencia homogeneizadora, que puede ser aplastante de las subjetividades. Ambas propuestas utilizan instrumentos de origen europeo, tradicionalmente usados en músicas que reproducen repertorios y contextos canónicos. Sin embargo, ganan nuevos significados con los enfoques utilizados por los profesores, sin perder el significado original.

La convivencia con ambos significados pone en evidencia las consideraciones de Rivera Cusicanqui (2018), al proponer en su concepto-metáfora *chi' xi* la idea de la convivencia con las contradicciones, la apropiación de las potencialidades de las diversas culturas que cohabitan en un mismo contexto. Los instrumentos musicales europeos ganan vida y voces indígenas, pronuncian palabras con ritmos sincopados de los descendientes de africanos traídos esclavizados a Brasil. Bajo ese aspecto, además del diálogo entre culturas, está la convivencia de conflictos en un mismo ser-sentir-hacer.

Las primeras consideraciones del trabajo son alentadoras, a pesar de no ocupar un papel destacado en los mecanismos educacionales hegemónicos del país, formando parte, en un cierto sentido, de una realidad todavía utópica. Los profesores de los trabajos analizados relataron las grandes dificultades en mantener la continuidad de las actividades por razones económicas. Esas dificultades apuntan a que las diversidades culturales del país todavía no forman parte de la agenda oficial, consolidándose en las mentes y en las manos de algunos pocos elaboradores e investigadores.

Los trabajos señalan la posibilidad de que propuestas interculturales puedan ser adoptadas en distintos espacios, incluso en espacios que tradicionalmente se relacionan a una determinada configuración sociocultural. Según se observó, los profesores de los dos proyectos establecieron a través de las actividades el encuentro con el otro, posibilitando otros aprendizajes, además de los musicales, otras *performances* de existencia. Y, quizá, en nuestro tiempo actual, julio de 2020, ante un mundo inmerso en una pandemia y grave crisis sanitaria potenciada en ese momento, principalmente, en muchos de nuestros países latinoamericanos, el encuentro con el otro se convierte en una necesidad fundamental y de carácter de emergencia, uno de los aprendizajes más significativos que pueden dejar como legado para las generaciones futuras

Referencias bibliográficas

Batistoti, A. F., & Latosinski, K. T. (2019). O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/ MS. *Revista Rua*, *25*(1), 329-355.

Candau, V. M. F., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional.* 10(29), 151-169.

Freire, P. (2019 [1968]). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Maldonado-Torres, N. (2003). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En *Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades*, Duke Universit.

Rivera, S. C. (2018). *Un mundo ch'ixi es possible: Ensayos desde un presente en crisis.* Tinta Limón.

Rivera, S. C., & Barber, K. (2019). Feminismo Poscolonial. El Salto. https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensa miento-cotidiano-pensamiento-indigena

Nego Bispo. (2015). *Colonização, Quilombos, modos e signifcados.* CNPq.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, 3-4, s. p.



Análisis en torno a la noción de cultura e identidad en los estudiantes de la Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco de la Universidad Politécnica Salesiana

Cecilia Bravo M.[1]
Jaime Chela Chimborazo[2]
Frank Viteri Bazante, Ph. D.[3]

Introducción

El presente trabajo se circunscribe en el proceso de comprensión teórica y práctica de la identidad y la cultura en el contexto de la Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco, donde se establecen diversos procesos de interrelación cultural e identitaria en quienes habitan allí, en los que administran y en los procesos que se generan en torno a estas dos categorías fundamentales en el proceso de educación intercultural.

El objetivo del presente estudio es analizar las categorías de identidad y cultura desde una perspectiva teórica, buscando además, establecer una correlación discursiva entre los aportes de la academia y la cotidianidad de la misma. De ahí que, el siguiente trabajo no solo se limita a hacer una investigación de los conceptos cultura e identidad, sino que aterriza en un trabajo de campo con las personas que conviven en el espacio de la residencia, a través de entrevistas a profundidad que no solo describen la realidad, sino que proponen a partir de sus subjetividades y experiencias de vida.

Se trata de un proceso de investigación-acción, en la que los investigadores se adentraron en el contexto de la residencia estableciendo relaciones directas con los sujetos que allí habitan a fin de comprender e identificar los sentidos y significados que los participantes manifiestan en torno a las categorías antropológicas de identidad y la cultura en el contexto de la residencia.

Con el fin de mantener el anonimato de los veintiún estudiantes de la residencia universitaria que participaron en esta investigación, se ha asignado un número a cada miembro.

---

1 Ph. D. (c) en Psicología por la Universildad de Concepción. Docente Universidad Central del Ecuador.

2 Estudiante de Doctorado en Antropología por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente Universidad Politécnica Salesiana.

3 Doctor en filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Universidad Politécnica Salesiana.

Antecedentes

Las residencias universitarias se constituyen en espacios de responsabilidad social que diferentes instituciones, empresas, congregaciones religiosas, etc., las vienen llevando, con el fin de atender a la población más desfavorecida o aquella que busca un espacio de acogida para poder desarrollar un proceso laboral o estudiantil. Las residencias han surgido, sobre todo, para atender a la población estudiantil que se movilizan a las grandes urbes o a las ciudades que aglutinan centros de educación superior, constituyéndose en espacios de acogida, de encuentro y de convivencia diaria, en las que se tejen una serie de relaciones interpersonales y grupales.

La Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco inicia su funcionamiento en el período académico septiembre de 2011 a febrero de 2012, regentado por la Sociedad Salesiana en el Ecuador, con el objetivo de atender a los jóvenes de los sectores más populares y en situación de vulnerabilidad, característica fundamental de su misión institucional. Y en esta perspectiva, desde de su arribo desde Turín-Italia en 1888 los Salesianos se abrirán al trabajo educativo y evangelizador en las diversas comunidades indígenas de las regiones Andina y Amazónica, y en la zona costera del país con los afrodescendientes.

La Universidad Politécnica Salesiana como obra salesiana, desde los orígenes como Instituto, entre sus prioridades ha estado presente, promover el acceso a la educación superior a estos sectores más necesitados, generando procesos de inclusión educativa en la que han venido participando jóvenes de las diversas culturas: kichwas, shuar, achuar, afroecuatorianos y mestizos. Con ese afán, la UPS mediante la firma de un convenio asumió la Residencia bajo la perspectiva de acompañar a los jóvenes en el proceso de formación humano y profesional, siendo coherente y ampliando su misión.

> La UPS debe (…) favorecer la inclusión de estudiantes y profesores provenientes de pueblos, nacionalidades y culturas diferentes, la reflexión e inclusión de sus marcos epistémicos y horizontes existenciales como posibilidad para el conocimiento y herramientas para la construcción de una sociedad más justa. (Universidad Politécnica Salesiana, 2019)

De este modo se ha abierto un espacio de interrelación cultural, identitaria e interétnica, constituyéndose en un reto clave para las dos instituciones, dado que este espacio no solo se ha de constituir en un centro de acogida para estudiantes, sino que estas, también deberán responder a los procesos de intercambio cultural y a las cargas simbólicas que consigo traen los jóvenes, a fin de establecerse como «estudiantes» en un contexto mestizo-citadino, totalmente diferente al de sus comunidades, donde muchas veces no se logra entender los procesos de inclusión.

> Llegar a ser estudiante universitario, transitar por una institución superior, permanecer, avanzar en una carrera implica una serie de aprendizajes, interacciones, vincu-

laciones y prácticas diferentes que hacen a los sujetos «estudiantes universitarios» y que, por supuesto, exceden lo meramente «académico». Pero, además, pertenecer a un grupo étnico no-blanco, no-mestizo en el Ecuador puede significar aún otras estrategias extras y/o diversas que ser estudiante universitario a secas, se es un «estudiante universitario afro, indígena o amazónico». (Di Caudo & Madera, 2014, p. 18)

Entonces, el camino de inserción en la residencia debe también implicar un proceso de acompañamiento en la diversidad cultural, donde el trabajo desde lo diferente, el «otro» se constituye en un elemento primordial para el desarrollo humano y profesional de quienes hacen la residencia. Los últimos registros de este espacio, evidencian la riqueza cultural y étnica, misma que necesita consolidarse en procesos de acompañamiento personal, académico, espiritual y asociativo:

Tabla 1
Autoidentificación de los estudiantes de la Residencia Universitaria Don Bosco (2019)

ETNIA	N.º de Estudiantes	Porcentaje %
Indígenas de la Sierra	23	47,92
Kichwa del Oriente	1	2,08
Shuar	7	14,58
Afroecuatorianos	8	16,67
Mestizos	9	18,75
TOTAL	48	100 %

Fuente: Informe Residencia Universitaria, año 2019

Como se manifestaba, por un lado, la diversidad cultural es clara en torno a los habitantes de la residencia, en ella confluyen una serie de interacciones simbólicas, identidades, experiencias de vida y cosmovisiones; por otro lado, se constituye también en un espacio de conflictos simbólicos que a la larga pueden limitar una sana convivencia y afectar a la inserción educativa de los sujetos, tomando en cuenta que la identidad de la UPS permite visibilizarla como:

Un espacio plural, crítico, de ejercicio del derecho al aprendizaje, a la creatividad, al desarrollo del conocimiento y la cultura en la perspectiva de contribuir al desarrollo científico y tecnológico y a la búsqueda de sociedades interculturales, equitativas, incluyentes y solidarias. (Universidad Politécnica Salesiana, 2019, p. 21)

Desde los discursos inclusivos, interculturales y la proclamación de los objetivos institucionales los retos se evidencian como factibles en la práctica educativa y en

la convivencia cotidiana. Conviene considerar que el intercambio cultural, así como los procesos adaptativos a las nuevas formas de educar y de convivir exigen de quienes llegan y de los que acogen un esfuerzo mayor: «entre los docentes universitarios surge muchas veces la preocupación de lo que "no pueden alcanzar" estos estudiantes en las aulas. Hablan de su desnivel educativo, de sus diferencias lingüísticas y de comprensión» (Di Caudo & Madera, 2014, p. 19). Los estudiantes afirman que en la residencia se promueve el respeto y la inclusión cultural, pero no así la preocupación por profundizar en la práctica para no caer en el folclorismo.

> Se respetan sí, en eso estoy de acuerdo. En cuanto a promover las manifestaciones de mi cultura, no estoy de acuerdo del todo. Aún no se comprende mi cultura y claro es complejo, simplemente se limitan a realizar actividades dónde tengamos que ponernos el traje típico, bailar, mostrar la gastronomía. Y se queda allí. (E4, 2020)

En esta perspectiva, empiezan a aparecer problemáticas en la convivencia, la interrelación y el proceso educativo, donde al acoger a un grupo diverso de estudiantes tiene que buscar alternativas para responder a las necesidades de estos jóvenes. De ahí, conviene establecer una aproximación teórica y conceptual en torno a los conceptos cultura e identidad, con el fin de generar procesos praxológicos que permitan posteriormente intervenir en las estrategias de adaptación cultural y étnica. Uno de los entrevistados menciona que: «Obviamente, la cultura y las raíces propias son un aspecto que debe ser un orgullo para cada persona y es gratificante mostrar a otros de dónde vienes y lo que eres» (E21, 2020).

Sin embargo, estos argumentos no permiten hacer frente del todo a los procesos de exclusión y discriminación que los jóvenes indígenas viven en la ciudad, pues, muchas veces se ven obligados a insertarse en la ciudad, tratando de pasar desapercibidos o a su vez invisibilizando sus rasgos culturales, como testimonia uno de ellos: «Hay veces que sí, hay veces que no, porque algunas personas se creen superiores» (E2, 2020).

En este estudio se pretende generar una aproximación teórica a las diferentes concepciones de identidad que pueden aparecer a lo largo de la convivencia de los residentes-estudiantes universitarios. Es decir, se trata de profundizar en la comprensión de los términos cultura e identidad para a partir de ellos promover propuestas metodológicas e investigativas, proyectos de intervención y desarrollo en los agentes inmersos en esta realidad.

Interrelación entre cultura e identidad en el contexto de la residencia universitaria

La definición de las categorías «cultura» e «identidad» se constituyen en una problemática en el desarrollo de su proceso, no solo por la fuerza simbólica con la que cada una de estas tiene y sus implicaciones en la cotidianidad, sino también por

la riqueza conceptual que en torno a ellas se genera. Categorizar, definir o enmarcar estas caracterizaciones se constituye en una tarea compleja para los investigadores y, más aún, el hecho de identificar cómo estas inciden en el hecho educativo.

Desde la Sociología, la Antropología, la Pedagogía y la Psicología Social estos conceptos de cultura e identidad están estrechamente interrelacionados y son indisociables. Así, la identidad de un grupo consiste en la apropiación de las características de ciertos rasgos culturales que se encuentran en su entorno social, grupo o sociedad. Más aún, la función principal de la identidad es marcar la diferencia entre el «nosotros» y los «otros», siendo que, la diferenciación frente a los otros se realiza por medio de rasgos culturales distintivos. Según Giménez (2005) «la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores» (p. 1).

En este punto se trabaja una interrelación no solo con la residencia universitaria, sino también con la asistencia de los estudiantes a la Universidad Politécnica Salesiana y es ahí donde entran en disputa los testimonios de los entrevistados. En este análisis, por ejemplo, muchos de los jóvenes ven a la institución como un espacio abierto a la interculturalidad, que favorece a los procesos de interacción e inclusión, «es una institución en la que igualmente convivimos mestizos, campesinos e indígenas. La Universidad apoya bastante a los pueblos y nacionalidades sin distinción, promueve las fiestas andinas, foros y cursos, etc.» (E9, 2020). EN los argumentos, además, se logra evidenciar la interrelación entre ambas instituciones, entendiendo el proceso de residir como un espacio de articulación entre la residencia y los valores institucionales de la UPS:

> Con la existencia del proyecto de la Residencia Universitaria es una forma de rescatar estas identidades, además de realizar los encuentros formativos de las asignaturas de Razón y Fe dentro de dicha residencia permite a los estudiantes universitarios palpar la realidad de personas de otras culturas y en pequeñas proporciones brindar un mensaje a muchos. (E21, 2020)

Conveniente también identificar algunos elementos fundamentales que se contraponen en torno a estos argumentos, sobre todo, tomando en cuenta que las significaciones no pueden ser las mismas en todos los miembros de la comunidad. Esto también incide en el proceso de toma de decisiones y trabajo conjunto con los agentes de las dos instituciones, de ahí que, a la pregunta de si la UPS permite fortalecer su identidad cultural, testimonian: «Pero no ayuda a fortalecer mi identidad. Le falta mucho por trabajar desde la cultura afro, para sentir que de verdad se están tomando acciones para fortalecer mi cultura» (E4, 2020). Otros de cierto modo no logran identificar estos procesos en la Universidad, pues, ante la misma interrogante

responden: «No creo y no considero que la Universidad Politécnica Salesiana ayude y mucho menos fortalezca nuestra identidad» (E12, 2020), lo cual permite evidenciar una dicotomía en las respuestas, argumentos en contra que deben ser trabajados desde las autoridades.

Cuando se habla de un proceso de inserción cultural en los procesos educativos, conviene también identificar los factores diferenciales que se establecen entre las conceptualizaciones categoriales del «nosotros» y los «otros» de una población que se inserta en el contexto citadino de la educación superior y la residencia. En esa línea, «Quito es una de las ciudades con mayor predominancia en migraciones. Quito superficialmente es como la capital, sin embargo, por las calles hay de todo» (E6, 2020) lo cual no implica que la ciudad esté abierta a relaciones amigables o inclusivas:

> Cuando llegué por primera vez sí tenía dificultades porque el cambio fue repentino y no estaba preparado. Tenía problemas con el uso correcto del dialecto castellano, la comida igual fue algo nuevo porque en mi comunidad la alimentación está basado en recetas únicas que la cuidad no practica, otro cambio fue que tenía que buscar la forma de seguir manteniendo las actividades propias de un runa como es: el cultivar la tierra aunque en menor espacio, el tejido de prendas que son complementos de nuestra vestimenta (chumbe, cintas, ponchos), esto lo realizo para no perder los lazos que me unen a mi tierra. (E9, 2020)

Como se puede evidenciar en el testimonio anterior, la ciudad se convierte en un complejo e imbricado conjunto de productos y relaciones culturales que entran en disputa con los procesos culturales propios de los estudiantes. La ciudad se muestra como un nuevo espacio en el que muchos sentimientos convergen en la lucha por mantener su identidad y no perderse en la inmensidad y anonimato de la urbe. «Quito es una ciudad con un pensamiento ambiguo donde el racismo flota como hoja en el río, pero siempre existen personas que sin importar tu cultura te demuestran respeto» (E10, 2020).

Los procesos de movilidad e inserción en la ciudad son un proceso complejo en el que entran en disputa las identidades individuales y colectivas, es decir, la identidad se construye con la cultura. Giménez (2010) enfatiza la diferencia entre las identidades individuales y las identidades colectivas. El autor refiere que:

> La identidad se aplica en sentido propio a los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia, pero solo por analogía a las identidades colectivas, como son las que atribuimos a los grupos y a las colectividades que por definición carecen de conciencia y psicología propia. (p. 3)

Los procesos de comprensión de la identidad tanto individual como colectivo surge en la interrelación, que en el caso de la residencia se dan en la convivencia del

día a día, tanto en la residencia como en el ambiente académico de la universidad. En esa interacción y en el contexto de la migración se manifiesta:

> Si hay respeto de cada uno de nosotros y que venimos a compartir de varias culturas, pero lo que no hay en la residencia es la unión y compresión, además, no hay ese trato de amabilidad y todos somos muy egoístas y no me parece bien y que tenemos que mejorar. (E11, 2020)

La búsqueda de las relaciones interculturales y la convivencia armónica no solo se establecen desde una práctica de los mismos actores, sino, desde un trabajo institucional que permite generar espacios de interacción y encuentro con el fin de facilitar procesos de comprensión y respeto de las identidades tanto individuales como colectivas:

> «La realización de las "noches culturales", en la que los representantes de una cultura exponían a los demás sus conocimientos, tradiciones, costumbres, comida típica, etc. Con el fin de que se dé un aprendizaje nuevo y existan lazos de fraternidad». (E20, 2020)

A partir de este análisis en el desarrollo de la comprensión de la identidad y la cultura conviene revisar a Bourdieu (2006), quien plantea que la identidad regional o la identidad étnica, en la práctica social se construyen a partir de representaciones mentales, es decir:

> … de actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento donde los agentes envisten sus intereses y sus presupuestos, y de representaciones objetales en cosas (emblemas, banderas, insignias, etc.) o actos, estrategias interesadas de manipulación simbólica que pretenden determinar la representación (mental), que los otros pueden hacerse de estas propiedades y sus portadores. (p. 169)

Estas representaciones están en constante lucha por el poder, para la definición legítima de las divisiones del mundo social. De esta manera, la identidad existe en virtud del reconocimiento de los demás, en ella se halla en juego la imposición de percepciones y de categorías de percepción (Bourdieu, 2006) que se evidencia en el ejercicio de comprensión de los miembros de una comunidad cuando se les pregunta por los rasgos específicos de su cultura:

> La vestimenta, su gastronomía, las prácticas espirituales, su filosofía. Pero, sobre todo, ahora las manifestaciones activistas para conservar los derechos que se nos fueron otorgados tras una ardua lucha. Los rasgos más importantes van de la mano con buscar que se nos respete y se nos reconozca del todo como seres humanos. (E4, 2020)

En el testimonio no solo se evidencian los productos culturales, sino que se hace énfasis en el concepto de lucha y reconocimiento de las comunidades humanas,

en las que no solo se busca que los incluyan, sino que se les reconozca de manera igualitaria en el escenario de la ciudad. Por otro lado, los habitantes de la residencia no solo se conforman con eventos que pretenden rescatar su cultura, sino que buscan generar un espacio de reconocimiento más allá del folclorismo o la voluntad institucional.

Es evidente que los procesos de reconocimiento implican luchas contra los estatus hegemónicos en el cual el otro reclama reconocimiento, pero no desde una dádiva de occidente o de la institución, sino como un ejercicio humano que pretende generar relaciones horizontales y de respeto en la cotidianidad. Luchas constantes de reivindicación se visibilizan en las relaciones no solo de convivencia en la residencia, sino también en los espacios interétnicos de la universidad, en la que se establecen criterios mínimos de participación y convivencia, ya que: «brinda la oportunidad de representar tu identidad, enseñar a otros la importancia de esta; además de demostrar todas tus capacidades y que esos logros serán tuyos y de toda la gente que pertenezca a esa cultura» (E21, 2020).

En esta línea, Mato (2003) afirma que las identidades son representaciones socialmente construidas en las que intervienen diferentes actores sociales, que producen construcciones y relaciones simbólicas, que son a su vez, un proceso social llevado adelante por los actores sociales concretos, con posiciones sociales e ideológicas específicas.

> Vivir de la diversidad cultural y de nuevas costumbres ha permitido aprender nuevas cosas y fortalecer nuevos lazos de amistad, quizás existe uno que otro individuo que sea fiel a su criterio regionalista, pero partiendo de las autoridades de la Residencia se ha promovido de la mejor manera la manifestación, apertura y respeto de cada. (E21, 2020)

Estas posturas de hecho se concretan en espacios y hechos específicos que las instituciones regulan con el fin de generar procesos de convivencia armónica, pero sin dejar de lado el respeto a la identidad y al diálogo intercultural.

Hacia una noción de identidad

Desde la concepción dinámica de la identidad que se va construyendo en las constantes interrelaciones sociales, se entiende que un mismo sujeto presente conductas variables según los contextos de interacción social y especialmente en los que obligan los contactos cara a cara, puesto que en esta interacción hay un actuar para el otro (Goffman, 2001). De ahí que cuando se establecen estos procesos de interacción y acompañamiento es fundamental establecer principios claros de convivencia con el fin de mantener las conductas identitarias, pero a la vez adaptativas al espacio y al proceso.

Muchos participantes en esta investigación comprenden que en la interrelación con el otro se presenta como una oportunidad para fortalecer «cada vez más el valor de la humildad y la identidad cultural y finalizada la etapa de estudio con mayor

razón es un aspecto que no debe perderse porque será la carta de presentación en cualquier trabajo o relación social» (E21, 2020).

Esta identidad que se ha ido construyendo en los procesos de las interacciones negociadas, requiere necesariamente de las acciones de reconocimiento (Taylor, 1993), el cual se da en tres instancias: el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia los otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros. Siendo que, estos modos en que clasificamos nos constituyen, esto es, constituyen nuestros cuerpos y nuestras maneras de pensar y de actuar en el mundo. De ahí que en un examen individual de uno de los participantes logra rescatar la riqueza de la convivencia en donde «cada persona, la vivencia dentro de la residencia siempre aportan al crecimiento del ser como persona identificada con su procedencia» (E10, 2020).

La oportunidad de residir en la residencia se presenta como un espacio de encuentro, pero también de rescate de la individualidad: «siempre apoyan a que hagamos valorar de dónde venimos y que salgamos adelante para seguir ayudando a nuestra cultura a progresar» (E1, 2020).

Por lo tanto, epistemológicamente, la identidad se puede situar en la historia individual, que siempre será recreada en las relaciones intersubjetivas significativas que se construyen en escenarios de socialización y en significados sociales de pertenencia, que entran en disputa al momento de ingresar no solo a la residencia universitaria, sino también a la universidad, donde se emplazan relaciones interculturales. «En la universidad he visto a diferentes etnias que están estudiando y se fortalecen» (E15, 2020).

En este contexto, la identidad, según Ortiz, sería una construcción simbólica que se hace en relación con marcos referenciales específicos, «al decir que es una construcción simbólica, estoy afirmando que es un producto de la historia de los hombres» (Ortiz, 1996, p. 52). Es decir, en la construcción de la identidad, además de lo individual y cultural, hay en juego un sinnúmero de artífices como los grupos sociales y sus intereses por sostenerlas y las relaciones sociales que prescribe.

> En la vida nada es perfecto ni nada es tan gris. En un inicio todo parece ser negativo, pero con el tiempo todo mejora y con buenas y malas experiencias en la ciudad de Quito lo importante es la seguridad de saber a qué he ido a dicha ciudad y cuál es la meta por la cual estoy allí. Es gratificante toda la etapa universitaria que hasta ahora he vivido, las personas que he conocido y toda las experiencias que pasé y aún están por vivirse dentro y fuera de la residencia. (E21, 2020)

Como podemos notar los intereses de los estudiantes están enmarcados en un proyecto de vida, por el cual todo sacrificio tiene sentido y la educación se constituye en un mecanismo no solo de reconocimiento de derechos, sino como parte de la construcción del proyecto vital que debe surgir en la interacción con los otros, para generar procesos identitarios anclados en la constitución de un proyecto.

Hall (1990/2010) propone pensar la identidad como 'producción', nunca completa sino siempre en proceso de formación, y constituida desde dentro de la representación, es decir, desde el posicionamiento del que hablamos. La identidad, además, connota un proceso de identificación, la cual está siempre construida desde la ambivalencia, de la escisión entre aquello que uno es y aquello que el otro es; «si me respetan como mujer kichwa que soy porque vengo de mi nacionalidad y cultura que pertenezco» (E15, 2020).

Es cierto que el reconocimiento surge desde los otros, pero implica también una seguridad personal que convive con otras realidades, sin embargo, al finalizar el proceso educativo implicará una serie de transformaciones que muchas veces no son aceptadas, pero si evidenciadas como posibilidad:

> No cambiaría por nada, seré la misma persona y de la cultura que vengo para eso vengo a estudiar para demostrar la capacidad que tengo y poder ayudar a la sociedad y hacer valorar como persona kichwa que soy y ser ejemplar para los demás. (E15, 2020)

La identidad como un proceso, como una narrativa, como un discurso, se cuenta siempre desde la posición del otro (Hall, 1991, p. 321). Puesto que solamente cuando hay un otro, se puede saber quién es uno mismo, es decir, «la identidad es también la relación del otro hacia el uno mismo» (Hall, 1989, p. 344). Sin embargo, se debe pensar la identidad *en relación con* la diferencia como una oposición relacional, que se desarrolla en los ámbitos sociales entre ellos la migración y la educación; «la ciudad de Quito me ha recibido bien, porque la gente es muy amable, buena, siempre prestos para ayudar en lo que puedan» (E12, 2020). Las relaciones se fundamentan en el apoyo social, pero también existen relaciones de inclusión o exclusión que se hacen presente en la vida de los sujetos: «como en todas las ciudades o en todas las cosas, siempre hay lado bueno y un lado malo, la delincuencia es una de las cosas negativas que puedo mencionar» (E20, 2020).

Al decir de Habermas, se hace referencia a la identidad siempre que se habla de quiénes somos y quiénes queremos ser. Generando una dicotomía clave entre el sujeto que llega y el que se quiere formar, aquel que al salir de la universidad y, por ende, de la residencia, quiere mantener su identidad o a su vez generar procesos de inserción en la ciudad y la cosmovisión mestiza. Esta comprensión de la identidad, tanto en el proceso educativo y la dialéctica de la vida es vista por los participantes como un proceso que «ayuda a fortalecer mi identidad y mi cultura, los valores culturales vienen de nuestras familias, por ende, soy orgulloso de ser indígena» (E15, 2020).

En esa referencia se entretejen elementos descriptivos y elementos evaluativos, pues la forma como se delinea, en función de su biografía y la historia de su pueblo, está unida a la descripción de nuestra identidad y de la imagen que se ofrece al yo y a los demás y «conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás» (Habermas, 2007, p. 115).

La autoidentificación se legitima en el reconocimiento intersubjetivo de los otros, en la pertenencia a un grupo y a su sistema de relaciones, por lo tanto, toda identidad sea individual o colectiva requiere del reconocimiento social para que exista social y públicamente (Giménez, 1997). De ahí que cuando se habla del retorno a la comunidad conviene revisar que: «Las personas al estar en nuestra comunidad nos sentimos como en casa porque si viene cierto la residencia nos ayuda a fortalecer nuestro afecto hacia nuestra cultura, el estar en nuestra comunidad es estar en familia» (E10, 2020).

En Tugendhat (1996) existen dos formas de identificación personal: una identidad individual (ontológica) y una identidad cualitativa (psicológica). La identidad psicológica se presenta como el problema fundamental de la vida, por lo que Tugendhat la llama «la identidad de nuestra vida» (1996, p. 7), que se muestra en «qué y cómo quiero ser», por tanto, se construye y estructura en y por el individuo mismo, direccionada siempre al futuro, pero sin dejar de ser una respuesta a algo en el pasado. Así, el proyecto educativo se ha de comprender como un proceso de cambio y transformación que puede afectar las estructuras identitarias y personales de los sujetos que ingresan a la Universidad.

En esta estructuración entran en juego, entre otras, cualidades subjetivas, «disposiciones» que nos permiten actuar de cierta manera y que dependen totalmente o en parte de nuestra voluntad. De este modo, pertenecer a una nacionalidad, ser ecuatoriano, no depende de la voluntad, sin embargo, en la medida en la que uno se identifica, se torna en una disposición a actuar de una cierta manera, dentro de los límites de libertad que tenemos, lo cual significaría identidad, en lo que se refiere al papel social o de pertenencia colectiva del joven en la residencia y en la universidad.

> Muchas personas crecen, deciden optar por una profesión en particular y con esfuerzo alcanzar todos sus objetivos, sin embargo, muchos olvidan de dónde vienen y la importancia de salir de su zona de confort e interactuar con nuevas costumbres, esto significa, ampliar tus horizontes y crecer como persona. La residencia permite una interacción entre un ambiente nuevo distinto a nuestros orígenes y de una constante enseñanza a las comunidades que en los tiempos de visita y de labor social seamos esa voz que transmite las maravillas de nuevas culturas y el aporte dentro de la residencia al compartir los unos con los otros. (E21, 2020)

La noción de identidad se constituye como la totalidad de puntos de referencia personales que sirven de base para el desenvolvimiento en el mundo social, dar sentido y discernir el lugar que se ocupa en las innumerables constelaciones de relaciones sociales en las que se vive y para comprender las oportunidades de acción en este contexto (Hale, 2004); sería como un *radar social* que permite percibir cuál es la posición de las personas en relación con el medioambiente humano.

Los puntos de referencia, esto es, las dimensiones de la identidad nos permiten ordenar la realidad que nos rodea y situarnos en ella (Sobczyk & Soriano Miras, 2015). Generando procesos de adaptación, buscando mantener aquellos puntos de referencia que pueden variar en el proceso educativo: la lengua, vestimenta, tradiciones, fiestas y demás, de ahí que en el testimonio del participante se hace ver una explicación desde los otros, «si me respetan como persona que soy y de la nacionalidad que provengo, es muy buena la atención de las demás personas porque me ven como soy e interactivo con ellos» (E11, 2020).

La identidad implica una localización del yo en el mundo educativo, basándose en un conjunto de puntos de referencia personales, que contribuyen a dar un sentido de la realidad. Estos puntos de referencia personal conforman ciertas «dimensiones de la identidad» en las que hay un cierto contenido de información sobre la relación entre una persona y un objeto de referencia. Algunas dimensiones proporcionan información de pertenencia y posición de un individuo, a una categoría particular de personas que han sido definidas por un punto de referencia común.

Las investigaciones de Hogg y Mullin (1999) (citados por Hale, 2004), refieren que mediante la identificación de uno mismo como un miembro del grupo, se reemplazan los aspectos de la individualidad y, las actitudes y comportamientos compartidos por un «prototipo grupal», en el que están definidos las creencias, las actitudes y los comportamientos apropiados a esa categorización. La adopción de una directriz para una categorización grupal es automática, involuntaria, responde a un proceso cognitivo rápido y sin esfuerzo (Forsyth, 1999, p. 77, citado por Hale, 2004). Ciertamente los estudiantes de la residencia irán desarrollando a lo largo de su proceso formativo un discurso intercultural, sin embargo, exige a los mismos apropiarse de una de estas directrices y, sobre todo, generar procesos de adaptación.

La categorización de los otros depende de dos factores, tanto de la *accesibilidad cognitiva* de la persona implicada como del *grado de ajuste* entre la categoría y las diferencias y similitudes de las personas que se encuentran en un ambiente de convivencia y la educación superior. Sin embargo, estos factores no son independientes uno del otro, puesto que en una situación dada se puede favorecer con una mayor o menor accesibilidad a la asignación categorial, afectando así su ajuste con las diferencias reales de aquellos que están siendo percibidos (Brown *et al.*, 2003).

Por otra parte, Larraín (2003) comprende la identidad como un proceso de construcción en el que los individuos se van definiendo a sí mismos, en una estrecha interacción simbólica con otras personas, de ahí que la atención del equipo de la residencia se valora positivamente: «Muy buena la atención de las demás personas porque me ven como soy e interactivo con ellos» (E2, 2020). Por tanto, la identidad es una construcción de una autoimagen y de una narrativa sobre sí mismo (Hall, 2010), que se va construyendo en la interacción con otros, en un contexto sostenido por

patrones y significados culturales. En este contexto, se identifican tres componentes: las categorías colectivas, las posesiones y los «otros»; por lo que, para Larraín la construcción de identidad es un proceso cultural, material y social.

Cultural, porque toda definición identitaria requiere una referencia a categorías colectivas, pues los sujetos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías generales, compartidas con otros, cuyo significado está culturalmente definido, tales como religión, género, clase social, etnia, orientación sexual, nacionalidad, y otros, que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad, «es un honor representar la cultura a la que pertenezco» (E10, 2020).

Por medio del componente material los seres humanos proyectan simbólicamente su sí mismo, pues al producir o adquirir cosas materiales proyectan sus propias cualidades en ellas y las ven de acuerdo con su propia imagen, partiendo por su propio cuerpo. Desde este aspecto material la identidad puede relacionarse con los bienes de consumo ya sean materiales o culturales como el arte: «chamanismo, sabiduría, conocimiento, belleza, comunidad y poder» (E12, 2020).

Además, la identidad es un proceso social porque la construcción de sí mismo precisa de la existencia de «otros»; de los otros significativos y de los otros de diferenciación. Puesto que el sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros, internalizamos las opiniones acerca de nosotros, pero solo las evaluaciones de los otros significativos cuentan para la construcción de nuestra autoimagen. Pero también, para definirse a sí mismo se requiere de la diferenciación de los otros, de aquellos que tienen valores, costumbres, ideas y modos de vida diferentes (Larraín, 2003).

Es aquí donde la discusión en torno a la identidad y los procesos educativos entran en una disputa histórica y teórica, sobre todo, cuando hablamos de un modelo intercultural que deja de lado la visión histórica del indígena para pasar a dar una educación de alfabetización vertical occidental. Es decir, insertar al sujeto indígena en contextos educativos formales occidentales y mestizos, pero no solo eso, sino que se establecen relaciones verticales entre los sujetos de la ciudad y aquellos que llegan de las afueras.

En este punto conviene regresar a la estructura de la Residencia Universitaria para identificar en su estructura procesos de acompañamiento pedagógico, psicológico y cultural que pretenden de cierto modo dar soporte al residente y conducir al estudiante a un proceso de inserción que le permita alcanzar el objetivo planteado al iniciar su periodo lectivo.

Identidad étnica e identidad cultural una alternativa en construcción

La noción del «otro» ya sea para similitud, oposición o comparación es fundamental en la formación de la identidad. En la identidad cultural, «la definición del sí mismo cultural siempre implica una distinción con los valores, características

y modos de vida de otros» (Larraín, 1996, p. 91), dando paso a la conformación del «nosotros» en diferenciación a los «otros». Para definir al «otro» se utilizan al menos tres dimensiones: una *temporal*, esto es el pasado en contraposición con lo nuevo; una *social*, ubicada en el contexto de la propia sociedad; y una *espacial*, que sitúa al que vive fuera o que viene de fuera. Estas dimensiones no son estáticas, pues en el transcurso del tiempo se han ido incorporado a la sociedad algunos sectores que anteriormente estuvieron separados. De modo que la identidad cultural está en constante construcción y reconstrucción, se da «dentro de las relaciones y prácticas disponibles y de los símbolos e ideas disponibles» (Larraín, 1996, p. 219).

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. Se define históricamente en las múltiples manifestaciones culturales de un pueblo, como la lengua, los ritos y ceremonias, el sistema de valores y creencias, los comportamientos colectivos y las relaciones sociales, por tanto, es de carácter inmaterial y anónimo puesto que son producto de la colectividad y se pertenecen a ella.

«La identidad supone un reconocimiento y apropiación de la memoria histórica, del pasado. Un pasado que puede ser reconstruido o reinventado, pero que es conocido y apropiado por todos» (Molano, 2007, p. 84). Por tanto, la identidad cultural está ligada a la historia y al patrimonio cultural, a los elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro. Se ven inmersos en el proyecto personal de las personas que regresan a su comunidad, lo ven como una oportunidad de construcción y fortalecimiento de la identidad en los otros, de ahí que al preguntarles cómo se sienten al regresar, nos encontramos con testimonios como: «Bastante bien, complacida, realizada, libre. Porque aquí recargo fuerzas, fortalezco aún más mi identidad, recuerdo por qué la lucha debe continuar, que el activismo afro es importante y también la defensa de nuestros derechos» (E4, 2020).

Y que en su construcción de futuro se evidencia también un reconocimiento de la lucha por el rescate identitario, pero también como oportunidad para generar otros procesos sociales dentro de la comunidad, sobre todo, cuando se les cuestiona sobre qué sucederá después de la graduación:

> No cambiaría por nada, seré la misma persona y de la cultura que vengo, para eso vengo a estudiar para demostrar la capacidad que tengo y poder ayudar a la sociedad y hacer valorar como persona kichwa que soy y ser ejemplar para los demás. (E11, 2020)

En cuanto a la identidad étnica, se refiere a un sentido de sí mismo, pero que, a diferencia de la identidad personal, se basa en un sentimiento de identidad compartido con otros que pertenecen al mismo grupo étnico. Por tanto, en primera instancia, la identidad étnica está determinada desde el nacimiento en un particular grupo étnico, sin embargo, su consolidación en el tiempo se sustentará en la construcción del

sentido de sí mismo, como un miembro del grupo y de los sentimientos, actitudes, significados y compromisos que poseen respecto a dicha pertenencia.

> Por la construcción cultural que se me ha inculcado desde niña. Soy hija de una mujer afro, con abuelos afro, con familia afro. Me gusta identificarme de tal manera, me siento libre y realizada. Es parte de mi naturaleza y de mi humanidad. (E4, 2020)

Por tanto, connota un proceso de autodefinición que se construye sobre la base de la totalidad de los puntos de referencia de la persona, tanto de alta como de baja densidad, que definen su relación con el mundo social (Hale, 2004). Estos puntos de referencia o dimensiones de la identidad no son estáticos en cuanto a la densidad o relevancia social, de modo que, la identidad étnica es el resultado de una construcción multidimensional y multifacética, en la que dichos componentes tienden a correlacionarse positivamente; además, es cambiante en el tiempo y en el contexto, en consecuencia, se la debe considerar con referencia a su formación y su variación (Phinney & Ong, 2007).

Un aporte importante es el concepto de *control cultural* (Bonfil, 1988) que interrelaciona la noción de grupo étnico, cultura e identidad, lo que posibilita el análisis de las diferentes relaciones que se dan al interior del grupo y, a su vez, permite entender su relación con otros grupos, sus identidades y sus culturas.

Se conceptualiza al grupo étnico a partir de la relación del control cultural, esto es, una relación significativa entre el grupo y su cultura propia; siendo el control cultural el ejercicio de la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Estos a su vez, son «todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para *realizar todas* y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones» (Bonfil, 1988, p. 5). Por tanto, los atributos que caracterizan a un grupo étnico como, por ejemplo: la identidad colectiva, el territorio y la lengua adquieren valor y se tornan significativos en tanto se enmarquen en esta relación específica entre el grupo étnico y cultura propia.

La cultura etnográfica está conformada por los elementos culturales, los cuales pueden ser propios o ajenos. Los elementos *propios* son el patrimonio cultural heredado y los elementos culturales que produce, reproduce, mantiene o transmite como patrimonio preexistente; sin embargo, estos no son inmutables, al contrario, se modifican incesantemente, se restringen, se amplían y se transforman.

Los elementos culturales *ajenos* no han sido producidos ni reproducidos. Bonfil (1988) relaciona la cultura etnográfica con el tipo de decisiones que los miembros del grupo étnico toman sobre los elementos culturales, estableciendo cuatro ámbitos diferenciados en función del grado de control cultural: la cultura autónoma, apropiada, enajenada e impuesta.

Así, sobre la base de la relación significativa entre sociedad y cultura, Bonfil (1988) define al grupo étnico como «aquel que posee un ámbito de cultura autónoma, a partir del cual define su identidad colectiva y hace posible la reproducción de sus límites en tanto sociedad diferenciada» (p. 177). De este modo, para la existencia de un grupo como entidad étnicamente diferenciada, se requiere como condición necesaria la presencia de cierto tipo de elementos culturales propios, que deben estar con la condición de decisiones también propias, esto es una base mínima de cultura autónoma, que es indispensable para el funcionamiento y la continuidad del grupo étnico. Por ello, Bonfil (1988) hace hincapié en que estas relaciones no están predeterminadas, sino que, pueden conocerse únicamente a través de la investigación empírica.

Este sentido de pertenencia incluye sentirse cómodo y tener sentimientos positivos con respecto a su origen y pertenencia a su grupo étnico. El apego o compromiso afectivo es otro componente clave de la identidad de grupo, no obstante, este compromiso, al igual que los otros componentes deben ser interiorizados, y no solo adjudicados; esto es, el resultado de las identificaciones con sus padres u otros modelos, que les posibilita la comprensión del significado y las implicaciones de su compromiso. Está también la autocategorización que hace referencia a la identificación de uno mismo como un miembro perteneciente a un determinado grupo social.

También los comportamientos étnicos como el conocimiento y uso de una lengua étnica, comer la comida típica y la asociación con los miembros del propio grupo son acciones que se correlacionan con los otros aspectos de la identidad étnica. Además, los valores y las creencias son indicadores importantes de la cercanía de uno al grupo.

En cuanto a la relación entre la identidad étnica y la identidad nacional, la evidencia empírica ha demostrado la existencia de controversias. Contrariamente a las primeras investigaciones, en los resultados más recientes los investigadores han asumido que las dos identidades son independientes y pueden estar correlacionadas o no, ya sea de forma positiva o negativamente.

Los estudios de James Marcia (1980) acerca de la formación de la identidad personal, establecieron que esta se constituye sobre la base de los procesos de exploración y compromiso, a través de cuatro estadios que van desde la difusión de la identidad, la exclusión, la moratoria hasta el nivel de identidad lograda. En este contexto, Phinney (1993) supone que un proceso similar se podría suscitar en cuanto al desarrollo de la identidad étnica y establece tres instancias en el desarrollo de la misma: la identidad difusa, la identidad moratoria y la identidad lograda en la cual el sentimiento de pertenencia al grupo se asocia a bienestar y seguridad.

De este modo que, la identidad étnica se inicia en la infancia y se va consolidando en la adolescencia, básicamente por medio de los procesos conjuntos de exploración y compromiso forjado en el conocimiento y la comprensión hacia el grupo. Se espera entonces que pasen de la difusión de la identidad étnica (falta de una identi-

dad clara) a cualquiera de exclusión (un compromiso sin exploración) o moratoria (un período de exploración) y el logro de la identidad étnica, que implica un compromiso firme de la propia etnia sobre la base de una exploración que ha dado lugar a una clara comprensión de la etnicidad (Phinney & Ong, 2007, p. 275).

Por lo que, un aspecto fundamental para el proceso de formación de la identidad étnica es la exploración, que se refiere a la búsqueda de información y de aprendizaje de las prácticas culturales y de compartir experiencias relevantes para la propia etnia. Sin el desarrollo de una etapa de exploración consistente, el compromiso puede ser menos seguro y proclive a cambio con las nuevas experiencias (Phinney & Ong, 2007). No obstante, el logro de la identidad étnica no supone un punto final, puesto que los individuos a través de sus vivencias podrían reexaminar su etnicidad y la valoración de la importancia e intensidad de la identificación y compromiso con la misma.

Referencias bibliográficas

Bonfil Batalla, G. (1988). *México profundo. Una civilización negada.* Titivillus.

Bourdieu, P. (2006). La identidad y la representación: Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ecuador Debate*, *67*, 165-184.

Brown, R., Croizet, J. C., Bohner, G., Fournet, M., & Payne, A. (2003). *Automatic category activation and social behaviour: The moderating role of prejudiced beliefs. Social Cognition, 21*(3), 167-193. https://doi.org/10.1521/soco.21.3.167.25339

Di Caudo, V., & Madera, S. (2014). *Estudiantes interculturales en la Universidad.* Abya Yala.

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*, *9*(18), 9-28.

___. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura.* https://doctrina.vlex.com.mx/vid/cultura-identidad-identidad-cultura-690514089

___. (2010). Cultura, identidad y procesos de Individualización. *Universidad Nacional Autónoma de México.*

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu.

Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales postnacionales.* (3.ª edición). Tecnos.

Hale, H. E. (2004). Explaining ethnicity. *Comparative Political Studies*, *37*(4), 458-485. https://doi.org/10.1177/0010414003262906

Hall, S. (1989). Etnicidad: Identidad y diferencia. En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* (2010).

___. (1990). Identidad cultural y diáspora. En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* (2010, pp. 349-362).

___. (1991). Antiguas y nuevas identidades y etnicidades. En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* (2010, pp. 315-336).

___. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich, (eds.). Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Envión Editores.

Hogg, M., & Mullin, B. (1999). Joining groups to reduce uncertainty. En D. Abrams & M. A. Hogg (Ed.), *Social identity and social cognition.* (pp. 249-279). Malden, MA: Blackwel.

Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina.* Andrés Bello.

___. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, *10*(21), 30-42.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.

Mato, D. (2003). *Crítica de la modernidad. Globalización y construcción de identidades.* Universidad Central de Venezuela.

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera.* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Phinney, J. S. (1993). A three stage model of ethnic identity development in adolescence. En M. E. Bernal y G. P. Knight (eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61-79).

Phinney, J. S., & Ong, A. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(3), 271-281. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271

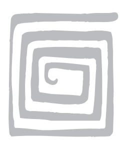
Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo.* Universidad Nacional de Quilmes.

Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento».* Fondo de Cultura Económica.

Tugendhat, E. (1996). Identidad personal, nacional y universal. *Ideas y valores, 45*(100), 4-18.

Sobczyk, R., & Soriano Miras, R. M. (2015). La dimensión étnica de la identidad: La diáspora comercial de Otavalo. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, *0*(60), 207-237.

Universidad Politécnica Salesiana. (2019). *Carta de Navegación 2019-2023.* Editorial Don Bosco.



Los videos musicales en quichua: educar la sensibilidad lingüística

Fernando Garcés V.[1]

Introducción

Esta comunicación presenta un avance de una investigación en curso sobre los espacios de uso de la lengua quichua. A partir de hacer referencia a la larga historia de racialización lingüística en la que se inserta el quichua, se muestra algunos datos de su situación actual y las opciones de visibilización y audialización que despliegan los jóvenes indígenas quichuahablantes. Se presenta muestras de distintos tipos de video en quichua y de comentarios sobre los mismos. En estos comentarios se puede ver la valoración que existe sobre la música, los cantantes y su lengua. Todo ello da cuenta del proceso educativo que llevan adelante estos videos junto con los prosumidores de los mismos.

Una historia de racialización lingüística

Es conocida la histórica carga de discriminación y subvaloración que sufren las lenguas indígenas y sus hablantes, fruto de la estructuración colonial y republicana de sociedades marcadas por diversos racismos: epistémicos, religiosos, lingüísticos, etc. (Garcés, 2009).

En el caso ecuatoriano la historia no ha sido diferente. Si bien durante la presencia incaica en el Chinchaysuyo hubo un cierto respeto por las lenguas indígenas, en el sentido de que eran las élites quienes aprendían el quichua (Muysken, 2019). En la Colonia, las lenguas que no eran útiles para la evangelización y el adoctrinamiento fueron exterminadas. Las llamadas lenguas generales —el quechua, el aimara y el puquina— fueron toleradas en su uso, justamente general, y utilizadas para la evangelización, incluso introduciéndolas en espacios donde los misioneros consideraban hallarse ante una «selva idiomática» (Garcés, 1999).

El parámetro de comparación era la lengua de valor histórico —el latín— y las lenguas de la modernidad del momento: el castellano, y el portugués (Garcés, 2009). Las lenguas que podían expresar ideas abstractas y espirituales recibían una valoración positiva y podían/debían ser aprendidas para la evangelización de sus hablantes.

1 Pedagogo y lingüista. Vinculado a temas de lingüística quichua y quechua, interculturalidad y plurinacionalidad. Profesor e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana. Email: lgarcesv@ups.edu.ec

Así, el Tercer Concilio Limense celebrado en 1583 estableció una política lingüística con fines evangelizadores: selección de variante, publicación de materiales, normativa de aprendizaje, etc. (Garcés, 2005, 2009).

Este intenso proceso se dio, sobre todo, en el primer momento colonial. Conforme el sistema de dominación y de adoctrinamiento establecido disminuyó el fervor de producción en lenguas indígenas. Este hecho junto con los movimientos insurreccionales del s. XVIII, produjo un giro en la política lingüística en favor del castellano, dirección que se mantuvo, en general, durante todo el período republicano. En efecto, este se caracterizó por la invisibilización y la negación de las lenguas indígenas en conexión con políticas asimilacionistas e integracionistas (Rodríguez, 2017).

Las últimas cuatro décadas se caracterizaron por el impulso de una política de tolerancia a la diversidad cultural y lingüística como mecanismo de incorporación de la subalternidad indígena en los procesos de modernización de los Estados (Garcés, 2009).

La situación del quichua

De manera simultánea a la situación previamente descrita, en las últimas décadas ha habido un alarmante descenso del número de hablantes de lenguas indígenas, y el quichua, aun siendo lengua mayoritaria dentro de las lenguas indígenas del país, se encuentra en el mismo proceso. Así, los datos sobre el número de hablantes en el país oscilan entre 591 448[2] y 724 721 (Álvarez & Montaluisa, 2017, p. 68) sobre la base del Censo de 2010.[3] Por otro lado, la comparación de datos entre los censos, muestra la disminución de hablantes en términos absolutos, entre 1950 y 1990, y en términos relativos, entre 1990 y 2001 (cf. King & Haboud, 2002; Haboud, 2005).

Distintos estudios de grupos diversos confirman los datos de disminución acelerada de hablantes del quichua. Así, según una nota de prensa del periódico *El Norte* (de las provincias de Imbabura y Carchi), basada en un estudio de Marleen Haboud,

> En el año 90, el 90 % de personas que fueron entrevistadas en un sondeo sociolingüístico, dijo que su lengua materna era el kichwa, mientras que en 2015, menos del 70 % dijo que su lengua propia es el kichwa. Durante un sondeo en estos últimos años, se determinó que de 463 familias entrevistadas, solamente el 30 % reconocieron que hablan el kichwa con sus hijos.[4]

2 Véase el Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador. https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/, consulta del 16/04/2020.

3 Haboud (2005, p. 13) afirma que el quichua «tiene más de un millón de hablantes en el país».

4 Véase https://www.elnorte.ec/otavalo/de-463-familias-solo-el-30-habla-kichwa-GJ586800?fbclid=IwAR0xtu2FC9qYppNbPbxGCNbV_5PEOmsA4F3kGqHFImmvZTxxbj4ybWpo3E0, consulta del 03/01/2020).

De igual forma, a partir de un muestreo sociolingüístico en Salasaca, Mayorga y Haboud afirman que los jóvenes prefieren hablar el castellano; el quichua se usa en las asambleas comunitarias, en las ceremonias tradicionales y para hablar con las autoridades.

> En el caso de estudio de la comunidad Salasaca la tendencia de la lengua ancestral […] es negativa, es decir, que las nuevas generaciones cada vez muestran menos preferencia por el uso de la lengua ancestral lo que se agudiza con el uso de nuevas tecnologías. (Mayorga & Haboud, 2013, p. 144)

Haboud muestra que ya en la década del 90 había una importante pérdida de uso del quichua en las unidades domésticas de comunidades tradicionalmente consideradas quichuahablantes.

> Estudios desarrollados entre 1992 y 1995 sobre el uso del castellano y el quichua en 99 comunidades rurales de 9 provincias de la Sierra, tradicionalmente consideradas quichuahablantes, muestran que aunque en el contexto comunitario el quichua es vital, el alto porcentaje de uso bilingüe (quichua-castellano) a nivel de la unidad doméstica sugiere la pérdida del quichua en el espacio social considerado como la base de la vitalidad de la lengua: la familia. (Haboud, 2005, p. 25)

Pazmiño (2013), por su parte, informa sobre el estado de vitalidad del quichua en cinco comunidades de cuatro provincias de la sierra ecuatoriana a partir de una encuesta realizada a ochenta quichuahablantes. Los resultados muestran las diferencias en la preferencia de uso del quichua y castellano según las edades: los abuelos usaban-conocían-preferían el quichua en un 90 % de casos, mientras los jóvenes, en un 4 % (pp. 229-230).

El trabajo etnográfico del que dan cuenta Rindstedt y Aronsson en una comunidad de la provincia de Chimborazo es sumamente sugestivo a la vez que dramático. Por un lado, se muestra el quichua como una lengua motivo de orgullo identitario, una lengua con alta valoración discursiva, pero, por otro lado, las autoras señalan un panorama en el que todos los adultos son bilingües; las abuelas hablan quichua «puro, puro», mientras el resto de las mujeres hablan en quichua entre sí. Las madres se dirigen a sus hijos en español con algún elemento quichua. El esposo habla a la esposa en quichua y en español, mientras la esposa se dirige a él en quichua. Los padres hablan siempre a los hijos en español y los hermanos mayores a los menores, también en español (cf. Rindstedt & Aronsson, 2002)

Lo mencionado por Rindstedt y Aronsson lo he corroborado en mi propio trabajo de etnografía pluritópica y discontinua.[5]

---

5 Realizada a lo largo de tres años en y con comunidades y hablantes de quichua de las provincias de Cañar, Cotopaxi, Pichincha, Imbabura, Bolívar y Guayas. En el ámbito urbano, específicamente en las ciudades de Quito y Guayaquil.

Así, en zonas donde hace treinta años solo los varones adultos hablaban castellano, hoy en día hay un acentuado bilingüismo y monolingüismo castellano entre los matrimonios jóvenes. En zonas con históricos y contemporáneos discursos reivindicativos indígenas (por ejemplo, Cayambe y Simiatug) se encuentran muy pocas personas mayores de 50 años que hablan la lengua. Ello va de la mano con el hecho que muchos jóvenes tienen un quichua limitado, fruto de no haberlo usado como lengua materna, sino de haberlo escuchado en el contexto familiar y, luego, en el proceso de repolitización de la identidad activarlo, pero de manera limitada (no fluida). El factor generacional debe ser relacionado con el de género: en general siguen siendo las mujeres quienes entre ellas hablan más quichua que los varones; por ejemplo, en los mercados urbanos.

En el ámbito escolar, los maestros usan el quichua solo para saludar al inicio de cada clase, mientras los niños pueden saberlo y usarlo extraaula, pero no lo usan con los profesores. Por ejemplo, en una de las *escuelas del milenio* de una parroquia de Bolívar, el uso del quichua es meramente simbólico, folclórico y museístico: en las paredes se encuentran escritos en quichua los días de la semana, los meses, las partes del cuerpo, los números, etc.; se usan fórmulas de saludo muy elaboradas: *allí puncha mashi yachachik*, *allí shamushka kachun*, pero no se usa como lengua de interacción real en la escuela. Por otro lado, varios estudiantes hablan y entienden el quichua, pero este se usa en la interacción extraaula.

En cuanto a la valoración lingüística y las expectativas de estudiantes y padres de familia, hay que decir que en muchos lugares la Educación Intercultural Bilingüe, pensada como enseñanza de y en lengua indígena —castellano, se encuentra desprestigiada (Haboud, 2005). Por contrapartida, en varias comunidades de Cotopaxi, los jóvenes indígenas buscan programas universitarios en los que puedan aprender inglés y «computación». La valoración, sin embargo, está ligada a factores materiales, como el caso de la hija de un reconocido defensor de la EIB que no habla absolutamente nada de quichua debido a que su padre la hizo estudiar en la ciudad de Quito. Lo interesante es que sus hijos tienen nombres quichuas.[6]

Apropiación tecnológica desde los hablantes de lenguas indígenas

Todo esto indica que, al parecer, el futuro de las lenguas, y para nuestro caso, del quichua, se decidirá en la capacidad que tengan de adaptarse y reproducirse en las ciudades y en la medida en que hablar la lengua y mostrarse como indígena sea un «valor» (como al parecer ahora lo son la vestimenta y la música). Y ello porque,

6 El caso de la «cultura» sin lengua lo he tratado en otro lugar (cf. Garcés, 2019). Y es lo que refleja el título y el subtítulo del libro de Sánchez-Parga (2009): *Qué significa ser indígena para el indígena: más allá de la comunidad y la lengua.*

según datos oficiales de las Naciones Unidas y estudios del Banco Mundial alrededor del 50 % de la población indígena de América Latina reside en las ciudades (Naciones Unidas, 2014, p. 158; Banco Mundial, 2015, p. 30). En Ecuador, según el Censo del 2010 el 32 % de la población habita en las ciudades.[7] Esta cifra, sin embargo, hay que tomarla de manera bastante laxa en el sentido que es frecuente el hecho que en el momento censal muchos indígenas que viven ya en la ciudad regresan a su comunidad, entre otros motivos para no perder la titularidad de sus tierras

Los procesos de migración hacia la ciudad y de movilización, no solo al interior del país, sino a nivel global están creando un fenómeno contradictorio y nuevo, en cierto sentido: por un lado, los procesos migratorios a la ciudad contribuyen a la disminución de la transmisión lingüística intergeneracional ocasionada por los nuevos contextos relacionales y el histórico racismo lingüístico mencionado; por otro lado, muchos migrantes, sobre todo, jóvenes, buscan hacer un uso más extensivo de la lengua a través de los distintos dispositivos tecnológicos a su disposición

Desde la perspectiva de las brechas digitales, es en las ciudades donde se concentra el acceso a tales recursos tecnológicos. La apropiación de los recursos digitales en la sociedad mediatizada contemporánea se da tanto desde los detentadores tecnológicos como desde los sectores subalternos (cf. Moraes, 2007), de manera que, visto desde esta perspectiva, resulta casi obvio que el quichua pugne por lograr espacios de mantenimiento y revitalización más allá de las políticas lingüísticas, educativas y comunicacionales oficiales del Estado.

La web para hacer visible y audible la lengua

El 2019 se declaró Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Ecuador hizo su lanzamiento con bombos y platillos, pero no se hizo nada más de manera decidida. Ante la ausencia de políticas lingüísticas o de su aplicación en pro de la conservación, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas, los hablantes despliegan iniciativas de visibilización del uso de su lengua

Las comunidades quichuas de la Sierra ecuatoriana se enfrentan, entonces, desde por lo menos cuatro décadas, a una serie de transformaciones que cruzan lo económico-productivo, lo organizacional-político, lo representacional, lo cultural; todos aspectos que tienen que ver con procesos de descomunalización e individualización indígena (cf. Sánchez-Parga, 2009). En este contexto, la característica fundamental de la presencia indígena está marcada por la migración y la movilidad, tanto física como laboral, cognitiva y emocional (cf. Garcés, 2019); así mismo, la

7 Según Granda (2020), basado en estudios de la CEPAL, el 78,5 % de la población indígena vive en zonas rurales.

construcción de nuevas comunidades se vincula a la inserción en el mundo virtual (cf. Ramírez, 2018).

Así,

> En plena expansión de Internet las comunidades virtuales se están convirtiendo en un nuevo formato de relación social en el que los diferentes colectivos acuden a ellas para satisfacer unas expectativas o necesidades, para aportar su colaboración y para sentirse parte de un colectivo. (Moreno & Suárez, 2010, p. 2)

En dichas comunidades la comunicación ha sufrido un cambio. Los individuos se comunican de otra manera y el público ya no es mero consumidor, si alguna vez lo fue. Con Martín-Barbero (1991) ya habíamos aprendido sobre el poder de la audiencia y la desestructuración de aquel paradigma interpretativo según el cual la ideología transmitida por los medios de comunicación se recibe de manera pasiva. En dicho contexto, el tradicional consumidor de objetos culturales se convierte en consumidor y productor (prosumidor). Incluso hay autores que hablan de adprosumidores, «ya que también anuncian, publicitan y evalúan, sus propios roles de prosumidores» (Castillo & Garzón, 2020, p. 22).

En el marco de los sitios de redes sociales, como Facebook, pueden surgir comunidades virtuales, esto es, un determinado número de miembros que se sienten comprometidos entre sí y demuestran un interés común hacia un tema u objetivo concreto (cf. Sanz, 2011, p. 9).

Desde su creación en 2004 Facebook es la red social virtual de mayor crecimiento en el mundo. Al 2020 tiene más de dos mil millones de usuarios. Su uso y apropiación sirve para la creación de diversas comunidades virtuales que funcionan, entre otras cosas, como espacios de activismo social y político (cf. Ramírez, 2018), por un lado, y cultural y lingüístico (cf. Le Mur, 2018; Cru, 2015), por otro.

Algunas de las comunidades virtuales de defensa y difusión de la lengua y cultura quichua son *Kichwashun*, *Kichwa mashikuna*, *Tinkunakuy*, *Kichwa Nation*, *Alalay kichwa yachakuy*. De estas, y a manera de ejemplo, *Kichwa mashikuna* es un grupo creado el 18 de febrero de 2015 y al 18 de abril de 2020 tenía 3274 miembros. La página *Kichwa Hatari NY*, fue creada el 3 de noviembre de 2017 y al 20 de abril de 2020 tenía 5925 seguidores

Otra poderosa red social es YouTube. Fue creado en febrero de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, quienes se conocieron trabajando en PayPal. Un año más tarde, YouTube fue adquirido por Google en 1650 millones de dólares. A partir de agosto de 2018, este sitio web está clasificado como el segundo sitio más popular del mundo, después de Google

Se trata de una multiplataforma, un portal de internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos. A partir de mayo de 2019, se suben a YouTube más

de quinientas horas de contenido de video cada minuto. Se estima que actualmente «Son más de 1900 millones de usuarios registrados repartidos en 91 países. Los usuarios de entre 18 y 34 años son los que más ven YouTube» (Galán & Hinojosa, 2020, p. 50). Hasta 2017 el canal estaba disponible en 76 idiomas y cubría el 95 % de los usuarios de internet (Castillo & Garzón, 2020, p. 26).

En términos cualitativos se podría pensar en YouTube como un espacio que promueve la interculturalidad participativa (Castillo & Garzón, 2020) ya que potencia el *emirec*

> … mediante nuevas herramientas de participación como los comentarios, *likes,* compartir enlace y la más importante de todas, la creación autónoma de videos, esta última se refiere a que YouTube permite a los usuarios cargar y compartir los videos producidos por ellos mismos, aumentando así la vinculación y colaboración entre la red. (p. 14)

Los videos musicales en quichua

En el YouTube se puede encontrar una extensa producción de videos musicales en quichua ecuatoriano.

Los datos que presentaremos, a continuación, constituyen un trabajo exploratorio de una investigación de más largo alcance. Se ha elaborado sobre la base de doscientos videos musicales observados en YouTube. La selección de videos se ha realizado en base al criterio de que las canciones sean en quichua, o al menos una parte de ellas. Para la presente comunicación se ha trabajado tanto en los videos mismos como en los comentarios que los acompañan.

La mayoría de estos videos trata temas referentes al amor, la traición, el abandono. Un buen número hacen referencia a temas religiosos vinculados a grupos cristianos. Otros, expresan un posicionamiento identitario y explícitamente político.

En términos musicales, la mayor parte evidencia tratarse de videos bien logrados desde ritmos «tradicionales», tipo sanjuanito, fandango, albazo, hasta otros que incorporan reggae y hip hop. Los músicos son jóvenes, en su mayoría, con importante presencia de mujeres cantantes. En los videos de música cristiana es donde más se encuentra una suerte de participación mutigeneracional.

Por la vestimenta, las locuciones de los cantantes en los intermedios instrumentales, los escenarios, se puede colegir la procedencia de los cantantes y músicos. Buena parte de los videos se producen en Imbabura y Chimborazo. En menor cantidad se encuentran los videos de Cañar, Bolívar y Loja. Los del ámbito amazónico provienen de la provincia de Napo, principalmente.

En cuanto al manejo de lenguas, son pocos los videos que se producen totalmente en quichua. La mayoría comparte la producción lingüística con el castellano, sea como alternancia de código sea como préstamos del castellano con base en el quichua.

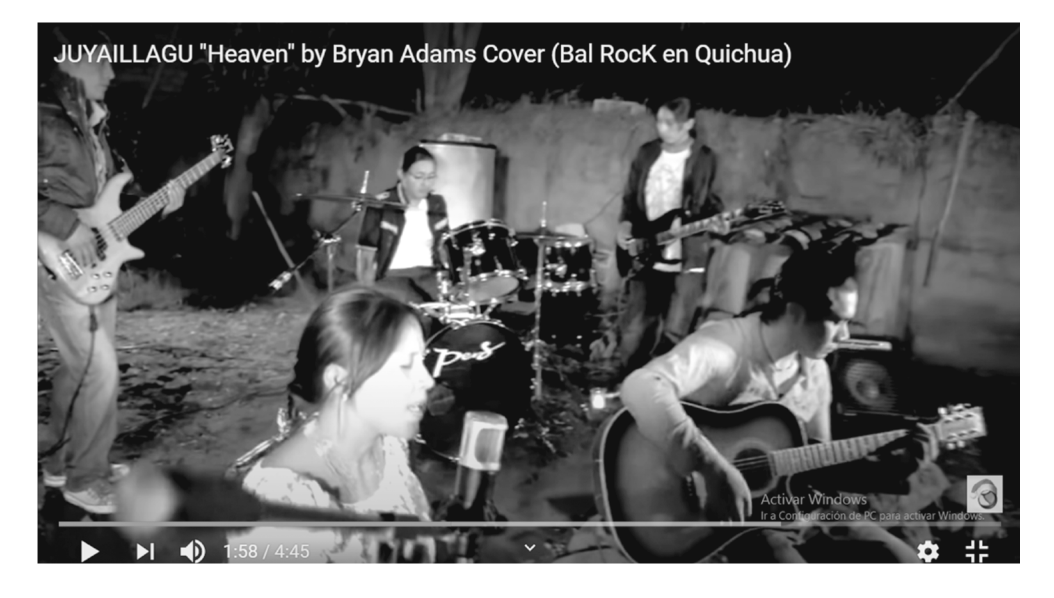
Los videos constituyen espacios de autorepresentación indígena en los que se construye imágenes de ancestralidad desde la contemporaneidad moderna. Así, prácticamente la totalidad de las mujeres se presentan con la vestimenta indígena tradicional, aunque puedan estar con el cabello teñido y las uñas pintadas. En el caso de los varones, la marca distintiva tradicional es la trenza (para Imbabura y Cañar), aunque se cante con la camisa abierta

¿De dónde son los prosumidores de los videos? De todas las provincias del Ecuador; de varios países de Latinoamérica (Perú, Bolivia, México, Brasil, Colombia, Nicaragua, Argentina, Uruguay) y de otros continentes (España, Japón, Holanda, Bélgica, Francia, Italia, Estados Unidos, Rusia, Nueva Zelanda, Israel, Ucrania, Alemania)

Presento a continuación cuatro ejemplos del tipo de videos que se encuentran con los mensajes que emiten.

1. Juyayllagu «Heaven» by Bryan Adams Cover (Bal Rock en Quichua)[8]

Figura 1
AR Band. Tomado de YouTube (28/08/2020)



8 Se puede ver en: https://www.youtube.com/watch?v=QJmo1LO2Gqg, 28/09/2019.

Este video es una reinterpretación de un tema en inglés y al 28/08/2020 contaba con 640 710 visualizaciones. En este caso, la letra se presenta totalmente en quichua. Veamos una sección:[9]

Kanmanta nima na karuyachinkachu. Kushikushpa kawsashun, ukllaway, Kay kuyay na tukurinkachu. Ñuka munashkami kanki, Kanpa makipi kawsasha Kanmantalla kay pachapash Kuyayllagu. Kanpa kuyayta munani Kanpa shunkupi tarini Kanmantalla kay pachapash Kuyayllagu.	Nada me alejará de ti. Abrázame, vivamos felices, este amor no terminará. Eres mi amada, viviré en tu regazo (lit. en tu mano) solo por ti este tiempo es bonito. Quiero tu amor me encuentro en tu corazón Solo por ti este tiempo es bonito.

Juyayllagu no es el único video en su género. Hay varios otros que son reinterpretaciones de temas producidos en otras lenguas; por ejemplo, la versión de *Hey Jude* de Saywa Chuji[10] o *Kuyanimi* de Sinchi Samay, reinterpretación de *Te quiero tanto, tanto.*[11]

2. A diferencia del primer caso, «Mujeriego»[12] es una producción con mayor cantidad de castellano en su letra. El nombre del grupo musical es «Runastyle, El electroandino» y he aquí un fragmento de la letra de su canción:

Kawsani kawsani Shukta shukta kuyashpa Mikuni machani Shukpak kawsani Si quieres volver Ya no será como antes Si quieres volver búscate un turno ya	Vivo, vivo Amando a otra, a otra Como, me emborracho. Vivo para otra.

9 Agradezco a Josefina Aguilar su colaboración en la interpretación de una sección de esta variante de la provincia de Imbabura.
10 https://www.youtube.com/watch?v=jJGuLiQBCTU&feature=emb_logo
11 https://www.youtube.com/watch?v=jALmErb6inM&feature=emb_logo
12 Se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=5DDR0LFMMpY, 30/07/2019.

Figura 2
Runastyle (El electroandino)



Tomado de YouTube (29/08/2020)

Al 28 de agosto de 2020 este video tenía 280 089 visualizaciones. Es muy importante para comprender las miradas sobre la mujer que están presentes en estos jóvenes quichuas. No solo en la letra de la canción, sino también en la representación visual; así, en el video se puede apreciar la función decorativa que cumplen dos jóvenes mujeres.

3. El tercer ejemplo es un video titulado «Jesusman kuchuyay Los Levitas del Rey». Ritmo: San Juanito Reggae.[13]

Se trata de un video de música cristiana que va antecedido por una representación en la que un esposo ya no quiere ir a la iglesia; a causa de ello cae en desgracia: es asaltado y golpeado, lo que hace que se convierta y retorne a la iglesia. Toda la actuación transcurre en la Costa y hay varios pasajes del canto que también transcurren en la Costa y más precisamente en la playa. Entre los minutos 8:38 y 8:56 se produce un cambio de ritmo e irrumpe un joven, Ken Luis, cantando:

Tukuy shungumanta kanllata kantani	Solo a ti te canto de todo el corazón.
Tukuy shungumanta kanllata mañana	Solo a ti te pido de todo corazón.
Ñuka Jesuslla perdonapanki	Mi Jesús, perdóname.
Ñuka Jesuslla kishpichipanki	Mi Jesús, sálvame.
Mana yachaymanta anchurishkanimi	Me alejé sin saber.
Mana yachaymanta sakirishkanimi	Te dejé sin saber.
Kunanmantaka kanpi pushawanki	Desde ahora llévame en ti.
Ñuka almata kanpi kuyawanki.	Ámame, que mi alma esté en ti.

13 Se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=el9xXhycV-k, 14/04/2020.

Figura 3
Los Levitas del Rey.



Tomado del YouTube (29/08/2020)

Figura 4
Ken Luis



Tomado de YouTube (29/08/2020)

4. Napo manda kichwa[14]

Este cuarto video muestra elementos de la variante quichua y de la cultura de los Napo Runas.

Figura 5
Hombres y mujeres de Napo



Tomado de YouTube (29/08/2020)

He aquí una sección del canto:[15]

Napumanda kichwa, churi mi kanchi	Somos hijos de los kichwa de Napo
Dumbiki, amarun allpami kan	La tierra de los tucanes y las víboras
Puma, guacamayo allpami kan	Territorio de guacamayos y tigres (jaguar)
Punshayanara waisata upinchi	Tomamos wayusa al amanecer
Tarpushka waisa yura sumakta kuiran	La planta de wayusa que sembramos nos protege
Ñukanchi ambi yura allichikuna	Las plantas medicinales nos curan.
Lan iki chugrishkata alichinmi	La sangre de drago cura las heridas
Kushi kichwa	Feliz está el kichwa
Runa kichwa	Hombre kichwa
Shinchi kichwa	Kichwa valiente
Runa kichwa	Hombre Kichwa
Sumak warmita charinchi	Tenemos mujeres muy bonitas
Kushi warmita	Mujeres alegres
Chunda yuraipi kuru miranmi	En las palmas crecen los gusanos de chonta (mayones).
Mijara wirawa allichinmi	La bronquitis curamos con la manteca del gusano de chonta
Ñaupa pachaipi milli pumakuna	Antiguamente los feroces felinos
Napu galeraspi arkashka tiajun	Estaban encerrados en el volcán Galeras
Lumu asuata sumakta mi upinchi	Tomamos la chicha de yuca con toda delicadeza
Ñukanchi kajawa takasha tushunchi	Nosotros danzamos con el sonido del tambor.

14 Se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=T33yOX8zB84, 26/06/2019.
15 Agradezco a Armando Muyulema su colaboración en la traducción de esta variante del quichua.

Como se ve, el énfasis de este tema está en la defensa de su variante lingüística y de los elementos propios de su medio

He señalado que algunos videos pasan de las cien mil visualizaciones; sin embargo, algunos alcanzan millones; por ejemplo, «Solterito» SANAI[16] tiene, al 28 de agosto de 2020, más de tres millones de vistas.

Figura 6
Video «Solterito»



Tomado del YouTube (29/08/20)

Se puede encontrar videos más «explícitamente políticos», como el producido en los mismos días de las movilizaciones del mes de octubre de 2019[17] o el video «Más runas que nunca».[18] Sin desconocer el valor de estos trabajos, su mensaje y el tipo de prosumidores que atraen, he querido dar más importancia a los videos que se producen a partir de la cotidianidad de intereses de los jóvenes quichuas, que son la mayoría.

Educar la sensibilidad lingüística a través de la música

Uno de los aspectos más importantes de esta presencia mediática es el impacto que produce en los no hablantes de quichua. Los comentarios a los videos muestran una valoración positiva a los mismos: la calidad musical, la puesta en escena, la valo-

16 Se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=zvKyUWBPu8s, 29/08/2020.
17 https://www.youtube.com/watch?v=JdbZNeQ-Apo (16/08/2020).
18 https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=rkDtTg7le4I&feature=emb_logo (16/08/2020).

ración de lo «cultural» y de la lengua. Esta última se expresa en el deseo de comprenderla y aprenderla

Hay excepciones, por supuesto, a propósito de la reinterpretación de *Heaven* ya mencionada, un prosumidor dice:

- «COMO SE LES OCURRE DESTROZAR ESA HERMOSA CANCIÓN CON SU IDIOMA RARO». (Justy, v. 17)[19]

También es el caso de Wilson o de Diego:

- «Nada mal para ser *indijenas*». (Wilson, v. 24)
- «Canta feo 👎👎👎». (Diego, v. 102)

No obstante, la valoración hacia la música es positiva:

- «K linda música amigo». (Gladys, v. 107)
- «La rompiste mi pana. Esta buena la música. Siga adelante…». (Brayan, 107)
- «Tienes una voz hermosa a seguir adelante». (Frank, v. 108)

También hacia los cantantes

- «q guapa la modelo 😍 ». (Peck, v. 134)
- «Jaque estas muy hermosa». (Carlos, v. 108)
- «Que guapo el chico del violín». (Carola, v. 114)

Y en algunos comentarios, la valoración es para ambos, música y cantantes:

- «Que linda vos. Y la que canta también. Saludos desde New York». (Sergio, v. 109)
- «Linda canción! Son mis raíces y la sangre se me enerva al escucharla! Y la chica q canta también súper guapa:)…alguien sabe en q parte del Ecuador se hizo el video?». (Wilmer, v. 109)

No solo se valora la belleza física, sino también las actitudes y acciones:

- Así deberían ser los hombres detallistas, caballeros, que llenen de atención es a sus esposas, novias. (Sol, v. 93)

Un elemento interesante es la vinculación de la música con el orgullo identitario, tanto cultural como nacional:

- «voy a recuperar mis costumbres de otaveleño, es una pena que no haya crecido en otavalo… pero la sangre que llevo me dice que empiece a tocar los instrumentos:-)». (Diego, v. 134)

19 En adelante citaré los comentarios como se acaba de mostrar: el primer nombre de identificación de la persona que hace el comentario, seguido del número de video de mi base de datos.

- «soy mestisa peto esta es mi historia mi cultura patrimonio de la República del Ecuador nuestro orgullo simbolo ancestrales un honor q ellis son muy buenos artistas y gran representacio. Al poais». (Merci, v. 52)
- «QUE HERMOSA CANCION!!! ¡FELICITACIONES SON ORGULLO ECUATORIANO!:)». (Nube, v. 134)
- «LOS INDIGENAS/NATIVOS SON EL ORGULLO Y EL TESORO MAS VALIOSO Y PRECIOSO PARA ECUADOR. ÉSTA RAZA, LOS FINOS «OTAVALOS» SON UN EJEMPLO MÀS DE NUESTRO RIQUEZA NACIONAL». (John, v. 134)

Como se ve, esta valoración no deja de estar relacionada con sutiles formas de construcción racializada de la nación

En términos lingüísticos, uno de los aspectos más interesantes que se puede encontrar en los comentarios es la confesión de no comprender las letras de las canciones y aun así valorar la canción.

- «Muy orgulloso de la música de mi país, lamento no poder entender la lengua madre pero esta historia tiene una trama tan limpia que la entiende quien quiera». (Rolando, v. 12)
- «Se escucha muy lindo pero no lo entiendo 😔 saludos». (Leobardo, v. 18)
- «Todo está muy hermoso… es una pena el no poder entender este idioma. Pero me conformo con saber que en mi país hay músicos». (Devison, v. 49)
- «Excelente tema, la verdad la letra no lo entiendo pero al cantar lo pones un sentimiento profundo. MUY BONITO EL TEMA. Saludos y muchas bendiciones». (Freddy, v. 116)
- «Excelente tocayo… Lastima que no se mucho Quechua…pero bien…bien». (Ángel, v. 117)

Resalta, en los comentarios previos, el dejo de culpa en el hecho de no saber-entender el quichua: «lamento», «pero», «es una pena», «lástima»

Por lo mismo, en varios temas hay un pedido casi masivo de subtitular las canciones con la traducción en castellano:

- «me encanta esta melodía, no entendí del todo… pero me gustaría + si le agregaran letras». (Aida, v. 4)
- «Sería todo un detalle que pudiesen incluir subtítulos para que tenga más difusión y se puedan valorar más sus creaciones». (Yarijuni, v. 7)
- «Linda canción felicitación al grupo me la pueden traducirla». (Luis, v. 50)
- «Hermoso mil felicitaciones. Sería tan gentil de escribir la pronunciación, para poder enseñarle a mis alumnos de escuela? Muchas gracias. Excelente». (Merly, v. 50)

- «Muy linda música.alguien podría poner subtítulos en español por favor ¡Saludos desde Israel!». (Cysne, v. 27)

Lo que al mismo tiempo va unido a los deseos de aprender la lengua:
- «Donde puedo aprender quechua?». (Kiddo, v. 24)
- «Saben quién enseña kichua?». (Rita, v. 172)

Un detalle interesante es el intercambio entre Milton y Marquin. El primero apunta:

- «Canta en español para entender la letra el sonido es bueno». (Milton, v. 115)

El segundo le responde:

- «Eso es para la gente fina no más mi parcero». (Marquin, v. 115)

Conclusión

Si el racismo es una construcción histórico-colonial entonces no es una esencia, no es un estado natural de nuestras sociedades. Es una construcción modificable en las prácticas y en los imaginarios. Lo puede hacer o ha aparentado hacerlo, el Estado. Lo puede hacer, ha intentado hacerlo, la investigación social aplicada. Sin embargo, en la cotidianidad de nuestras sociedades se reproducen y refuerzan conductas, actitudes y formas de dominación colonial. Pero también se subvierten. Lo hacen los actores que juegan y se mueven en el entremedio del campo y la ciudad, de la tradición y la modernidad, de la letra y la voz, de la imagen y la presencia.

Los jóvenes indígenas son herederos de siglos de discriminación y ellos mismos llevan en el cuerpo y en la sangre formas sutiles de discriminación, sobre todo, en los ámbitos urbanos. Esta estructura que articula racismo, clasismo, sexismo, ha empujado a la generación joven indígena a las ciudades y ha producido el efecto paradójico de apropiarse de los recursos y medios tecnológicos, principalmente digitales

Rompiendo el imaginario de sociedades atrasadas, que en buena forma instaló la *ciudad letrada*, los medios digitales y las redes sociales permiten rearticular las memorias indígenas y los mecanismos de autorepresentación, permiten tomarse la sonoridad, la estética, la visualidad, el gusto, el deseo. También permiten hacer visible la ignorancia lingüística invertida: aquella que proviene del hablante de la lengua colonial al que le duele su ignorancia al mirar y escuchar esa «linda música»

Así, los videos forman parte de un proceso educativo informal que incide en las subjetividades, las percepciones, las valoraciones estéticas y la emotividad de los prosumidores de este tipo de música, creando una comunidad extraterritorial que convoca a la pluralidad identitaria y desde nuevas formas de socialización

Como dice Martín-Barbero (2008), lo que se plantea como tema de fondo

> Es el paso de la investigación de la recepción —como investigación del consumo pasivo— al estudio de los modos de apropiación de este nuevo tipo de tecnología, la digital, en la que uno no sabe dónde termina el consumo y empieza la producción, dónde termina el juego y empieza el aprendizaje, lo cual descoloca radicalmente a nuestro sistema educativo. (p. 25)

Nada más lejos de pensar los videos musicales como simples espacios de entretenimiento. En ellos se produce y se reproduce la identidad quichua contemporánea en un proceso de seducción que, obviamente, no está fuera de riesgos *re-esencializadores* y romanticistas, pero que, por ahora, constituye una nueva forma de mirar lo indio.

Si el viento del páramo hace sonar la paja y la convierte en música, Mama Dulú podría decir que de paja del cerro se está cubriendo el mundo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C., & Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. IICSAE.

Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el Siglo XXI*.

Castillo, L., & Garzón, B. (2020). Youtube, ¿un camino hacia la interculturalidad participativa? En *YouTube y la comunicación del siglo XXI*. CIESPAL, UPS, 21-36.

Cru, J. (2015). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051945.

Galán, J. e Hinojosa, M. (2020). El YouTuber: construcción de una identidad audiovisual, en *YouTube y la comunicación del siglo XXI*. CIESPAL, UPS, 37-55.

Garcés, F. (1999). *Cuatro textos coloniales del quichua del quichua de la «Provincia de Quito»* (Estudio Introductorio). Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.

___. (2005). *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman*. CENDA, Plural.

___. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. PIEB, UASB.

___. (2019). «Soy de aquí y soy de allá». Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano. En M. Arriata y V. Limachi (coord.), *Construyendo una sociolingüística del Sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 13-29). PROEIB Andes, UCL.

Granda, S. (2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador*. (Documento compartido por el autor).

Haboud, M. (2005). Quichua ecuatoriano: entre el poder simbólico y el poder real. En H. Olbertz y P. Muysken (coord.), *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino* (pp. 13-38). Vervuert/Iberoamericana.

King, K., & Haboud, M. (2002). Language Planning and Policy in Ecuador. En *Current Issues in Language Planning*, *3*(4), 359-424.

Le Mur, R. (2018). El uso de aplicaciones digitales para divulgar las lenguas indígenas en México. En D. Ramírez (coord.), *Aperturas digitales. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*, (pp. 43-58). Universidad de Guadalajara.

Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* (2.ª edición). Editorial Gustavo Gili.

___. (2008). Diversidad cultural y convergencia digital, en *Revista Científica de Información y Comunicación*, 5, 12-25.

Mayorga, O., & Haboud, M. (2013). GeolinguisticaEcuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador. En M. Haboud y N. Ostler (eds.). Abya Yala, PUCE, pp. 137-144.

Moraes, D. de (coord.) (2007). *Sociedad mediatizada*. Gedisa.

Moreno, A., & Suárez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, XIV (43). http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html.

Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Abya Yala.

Naciones Unidas (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos.*

Pazmiño, A. (2013). Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas. En M. Haboud y N. Ostler (eds.). *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 227-231). Abya Yala, PUCE.

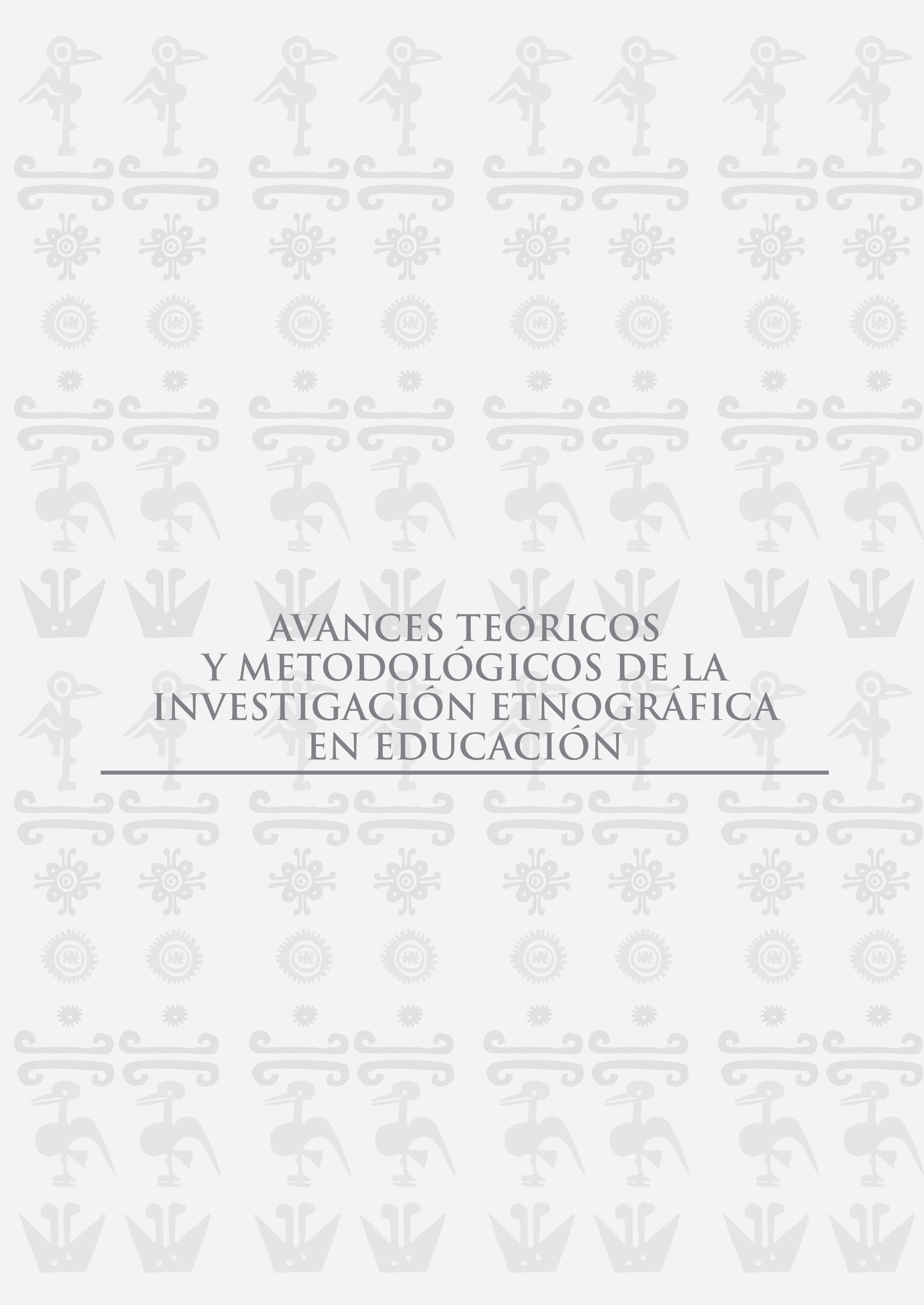
Ramírez, D. (2018). Un acercamiento a los estudios sobre apropiación y usos de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México. En D. Ramírez Plascencia (coord.), *Aperturas digitales. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*, (pp. 10-17). Universidad de Guadalajara.

Rindstedt, C., & Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, *31*, 721-742.

Rodríguez, A. (2017). *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. U. de Cuenca, Huaponi Ediciones.

Sánchez-Parga, J. (2009). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. UPS, Abya Yala.

Sanz, S. (2011). *Comunidades virtuales*. (Módulo 2 del curso Redes Sociales y Comunidades Virtuales). UOC.



AVANCES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN



Formación técnica-productiva, jóvenes de origen campesino-quechua y construcción de valoraciones en torno al *desarrollo* en los Andes peruanos

Esteban Escalante Solano[1]

La discusión y el caso de estudio

En este artículo quisiera ensayar una entrada particular hacia las discusiones sobre educación, desarrollo y poder, haciendo uso para esto de abordajes antropológicos sobre el concepto de *valor*. Desde aquí plantearé algunas preguntas sobre las cuestiones que emergen en un contexto de diversidad epistémica y subordinación cultural.

Para esto me basaré en algunos apuntes de mi investigación de maestría, cuya etnografía fue realizada en torno a las clases del último semestre del Programa de Producción Agropecuaria del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público «Sangarará» (IESTPS), localizado en la provincia de Acomayo, región Cusco, en Perú. Institución cuyo alumnado se compone en su mayoría de jóvenes provenientes de comunidades campesinas quechuas de dicha provincia y de sus provincias aledañas. En tanto institución de educación superior, el objetivo del IESTPS es brindar «formación de carácter técnico, debidamente fundamentada en la naturaleza de un saber que garantiza la integración del conocimiento teórico e instrumental a fin de lograr las competencias requeridas por los sectores productivos» (Ley N.° 30512, Art 5. 2016). Se trata entonces de una formación en clave experta (Giddens, 2002), la cual está basada en saberes cuyo objeto de conocimiento e intervención se *traslapa* con el de las formas campesinas de producción.

En este escenario, mi objetivo fue explorar la experiencia cultural de los estudiantes con esta formación *experta* y con este *traslape*, el cual les sitúa en un escenario complejo de opciones a tomar al momento de configurar sus prácticas productivas agropecuarias, leyéndolo, además, desde la centralidad de sus aspiraciones de futuro para la configuración de sus trayectorias de vida (Urrutia & Trivelli, 2018; Urrutia, 2017; Ames, 2013; Crivello, 2009).

La cuestión crítica es que en este *traslape* la heterogénea tradición productiva campesina podría bien tener un lugar o podría verse más bien difuminada entre los

1 Licenciado en Antropología por la PUCP (Perú) y estudiante de la Maestría de Investigación en Antropología de FLACSO Ecuador. Ha realizado investigaciones sobre educación, desarrollo, extractivismo, interculturalidad y juventudes rurales en distintas locaciones de Perú, con particular énfasis en los Andes. Correo-e: escalantesolano.esteban@gmail.com

intersticios de saberes y prácticas de carácter *técnico*. La relevancia de este tema es mejor delineada cuando se toman en cuenta dos elementos del contexto histórico en el que los jóvenes protagonistas de este estudio han nacido y crecido. El primero, la situación de larga data de conflicto cultural y marginación que los sistemas de conocimiento campesino atraviesan en los Andes peruanos: por citar un ejemplo, la de los saberes y prácticas asociadas a la gestión de riesgos ecoclimáticos sobre la base de indicadores producidos desde la experiencia cultural campesina con la gradiente altitudinal andina (Monroe, 2011; Earls, 2006; Zimmerer, 1999; Mayer, 1994). El segundo, la expansión en las últimas décadas, a través de los espacios rurales y campesinos, de la «tecnificación», entendida en clave experta (Giddens, 2002), como atributo de la producción agropecuaria (Asensio, 2016): desde sus saberes (uso de agroquímicos, manejo biopolítico de especies mejoradas, etc.), hasta de sus instituciones (empresas de venta de semillas, ONG, etc.), pasando por sus rituales (ferias ganaderas, por ejemplo). Esta tecnificación es derivada de (y por ende compatible con) el proyecto histórico de la «revolución verde» (Patel, 2013) que se desplegó a nivel global, pero también de forma específica y situada en los Andes peruanos. El interés que orientó esta investigación fue la de comprender cómo los jóvenes se sitúan frente a estos aspectos.

Esto llevó a reflexionar sobre cómo considerar al espacio educativo en el que se despliegan e intersectan estas dinámicas, en este caso, el IESTPS. Para esto pareció pertinente recoger el debate planteado por Levison y Holland (1996) quienes criticaron los abordajes clásicos de los espacios educativos como meros reproductores de los discursos de poder dominante. Para ellos más bien, estos espacios son lugares donde la definición de los tipos de conocimientos y prácticas socialmente valoradas, se construyen desde la intersección de formas de poder estructural con la agencia de los distintos actores involucrados. Así, estos saberes pueden ser definidos «a veces en contra, a veces de forma tangencial, a veces de forma coincidente con los intereses de quienes detentan el poder» (Levison & Holland, 1996, p. 22).

Un diálogo productivo puede surgir del contraste de este debate con las discusiones antropológicas sobre desarrollo y poder. Partimos de la crítica postestructuralista al desarrollo (Escobar, [1996] 2014; 1999; 2014; Ferguson, 1990). En particular, de su referencia al lugar que tiene el saber experto en las formas en que se ejerce poder a través del discurso del *desarrollo*, con sus respectivos regímenes de verdad. Sin embargo, su presuposición de una asociación directa entre la afirmación de una diferencia cultural y ontológica desde la subalternidad por un lado y el desmontaje del desarrollo por el otro (Escobar, 1999; 2014) parece problemática. Ya que desde esta perspectiva, el saber políticamente relevante sería básicamente aquel que se define en contraposición a los principios epistémicos del desarrollo-modernidad. Y es que, ¿es esta la disputa que da sentido al uso, creación y transformación de saberes para los jóvenes estudiantes del IESTPS? ¿O qué tensiones, debates y alternativas son *rele-*

vantes para ellas y ellos? Al respecto por ejemplo, Bebbington (2000) plantea que los intentos o proyectos de los sujetos subalternos para afirmar control sobre sus propias vidas son centrales en su experiencia de *co-construcción* del *desarrollo*, en el marco de los más bien múltiples regímenes de saber-poder desplegados en los Andes. Se hace entonces necesario pensar no solo cómo el poder del *desarrollo* es padecido por los subalternos, sino, sobre todo, cómo este es *co-construido* por los mismos.

Entonces, ¿frente a qué se enfrentan las personas y qué es lo que valoran en el marco de su propia relación con el *desarrollo*? ¿En qué condiciones políticas se construye esta búsqueda y esta valoración? Y, finalmente, ¿esto nos lleva a hablar de autonomía, enajenación o incluso a ambas en simultáneo?

Decidí abordar conceptualmente estas preguntas desde la antropología del *valor*. Me pareció un concepto relevante para pensar cómo los jóvenes se posicionan, orientados por valoraciones específicas, frente a las cuestiones concretas del *traslape* arriba mencionado.

Los conceptos: valor(es) y sus componentes

Las teorías sobre el valor tienen que ver con la forma en que las nociones de lo que es bueno e importante para los actores en determinados contextos sociales desempeñan un rol en la producción cultural y de relaciones sociales. Para Gregory (1997) los valores son formas de *conciencia humana* que *describen* a la vez que *prescriben* las relaciones entre los seres humanos, y entre estos y las cosas valoradas. En tanto describen ayudan a explorar cómo los sujetos hacen sentido de un mundo complejo, ya que a través de los valores, «determinados tiempos y lugares [adquieren] su reconocible unidad cultural» (Gregory, 1997, p. 5). Por ende, se vuelve relevante para pensar las formas en que los sujetos proyectan y construyen su mundo social.

Tres dimensiones del ejercicio social de valoración me parecieron importantes de tomar en cuenta. En primer lugar, lo que podría entenderse como una comprensión social y práctica de este ejercicio (Graeber, 2013; 2001; Gregory, 1997). Se trataría de entender cómo es que las cosas son valoradas, no mirando a las cosas en sí, sino hacia cómo los seres humanos forjan y proyectan relaciones sociales a través de estas. Indagar en la valoración, entonces, implica entenderla en un marco de relaciones sociales. Implica mirar, además en qué *medios de expresión* se materializa el valor (derivado de estas relaciones sociales), tomando en cuenta que estos medios pueden ser tanto tangibles (un título de egresado, por ejemplo) como intangibles (el saber técnico como tal, o el saber «empírico»). A su vez, en tanto valoradas, constituyen objetos de deseo, de búsqueda, de ahí que ayuden a pensar también el carácter dinámico de la vida social y de las relaciones sociales que, al buscar alcanzárselas, se proyecten, afirmen o gatillen. Es necesario, además, pensar en qué *arenas sociales* es que los valores llegan a volverse

inteligibles y disputables, así como con qué *estándares de valoración* (set de criterios que permiten no solo valorar o comparar) son tratadas las cosas valoradas.

Los autores citados invitan a tomar todas estas cuestiones (cosas valoradas, arenas de sociales de valoración, estándares de valor) también como construcciones sociales, es decir, como el producto de diversidad de acciones sociales (trabajo físico, intelectual, emocional, de memoria, etc.), las cuales acumulan. En cuanto sociales, son contingentes y por ende nunca universales. Esto lleva a algo importante y es que «la gente crea múltiples sistemas de valor y están constantemente alternando entre ellos de acuerdo con los dictados del momento» (Gregory, 1997, p. 8). No se trataría pues de un estándar de valor intrínseco a una condición de subalternidad o de alteridad, como podría sugerir un marco ontológico de comprensión de los conflictos. Sin embargo, coexistencia no implica ausencia de dominación, por el contrario, la relación entre estándares de valoración puede implicar contradicción, rivalidad o imposición, lo que a su vez trae consecuencias para la configuración de relaciones de poder involucradas. Indica Graeber (2013; 2001) que los sujetos sociales nunca llegan a estar al tanto de todas las múltiples dimensiones, escalas y niveles de juegos en los que se mueven, por lo que al hablar del valor como una forma de conciencia, esta conciencia debe ser entendida como *parcial*. Y que es debido a esa cualidad de parcial que, al construir el mundo que se desea, un determinado colectivo social puede terminar siendo partícipe de la construcción de su propia dominación. Esto permite, finalmente, afinar la indagación propuesta por Levison y Holland (1996), ya que fija un foco de análisis a través del cual mirar la mencionada intersección de formas de poder estructural con la agencia de los distintos actores *en el* espacio educativo. Y, a partir de eso, brinda una veta de reflexión sobre la relación que los jóvenes de origen campesino-quechua establecen con esa forma de poder que es el *desarrollo*.

Notas sobre la construcción de la valoración del saber experto técnico-productivo en el escenario del IESTPS

Esta etnografía permitió apreciar, al interior del IESTPS, cómo se construye la valoración de distintos elementos relacionados a la experiencia de los jóvenes con el *desarrollo*. En este apartado se referirá a los saberes expertos técnico-productivos agropecuarios, a través de la reconstrucción de algunas dimensiones de las cadenas de significados y valoraciones encontradas en la interacción social al interior del instituto, contrastándolas con solo dos dimensiones de su *paisaje de desarrollo*[2]: las exi-

2 Uso «paisaje de desarrollo» como un concepto que permite pensar en un contexto amplio y difuso, pero real. Un escenario articulado principalmente en torno al despliegue del *desarrollismo* en estos

gencias que la inserción en los mercados locales impone a los productores agropecuarios y las dinámicas identitarias asociadas al conflicto cultural arriba mencionado.

Los estudiantes del IESTPS se insertan en estos mercados como trabajadores asalariados, pero sobre todo, como productores independientes. En este apartado tomaré en cuenta solo lo referido al segundo tipo de rol. Ellas y ellos se involucran, se involucraron o proyectan involucrarse, ya sea a través de una actividad personal (emprendimiento individual, algunas veces formalizado) o a través de la experiencia productiva y mercantil de las familias campesinas de las que provienen. Entre las diversas actividades productivas, la crianza de vacunos, es la que goza de una mayor valoración entre los jóvenes estudiantes del instituto[3] a razón de su supuesta mayor rentabilidad, entre otros factores. Asimismo, dentro del paisaje de desarrollo esta actividad es objeto de una mayor espectacularización, como se pudo observar, por ejemplo, en los concursos y las subastas de ganado vacuno engordado de las ferias agroganaderas impulsadas por comerciantes o por municipios locales.

La formación ganadera que los jóvenes reciben en el IESTPS se basa en la comprensión y el entrenamiento en una serie de habilidades prácticas y cognoscitivas que les habilitan para mejorar su *performance* en este ámbito. Por ejemplo, el desarrollo de una biopolítica de los vacunos cuyo fin último es lograr mayor rentabilidad de la venta de sus productos y derivados en los mercados locales. Esto implica a su vez el conocimiento sobre los diversos productos industriales para asegurar su salud (productiva y reproductiva), además de los tipos de alimento (con el consiguiente procesamiento de insumos vegetales y animales), la incorporación de una lógica de objetivación numérica de los vacunos para medir sus posibilidades de rendimiento neto (lo que implica cálculo de costos y rendimientos) y las habilidades corporales de medición de animales (palpación y observación *in situ* para obtener información sobre sus necesidades corporales). Todas estas cuestiones constituyen un lenguaje común que les permite participar de este paisaje del desarrollo: es el mismo set teórico con el que se valoran monetariamente a las vacas a ser vendidas en ferias o a compradores intermediarios que recorren las comunidades, y es el mismo lenguaje con el que se les evalúa en los concursos durante las ferias agropecuarias.

¿Cómo experimentan los jóvenes la participación en estos mercados? Para muchos, tanto hombres como mujeres, la expectativa de futuro es la de poder conformar sus propias micro o pequeñas empresas y desde ahí participar de dichos mercados.

---

espacios andinos (atravesados por vínculos extralocales a distintas escalas). Una visión general de estos escenarios puede encontrarse en Asensio (2016) y Escobal *et al.* (2011).

3 Principalmente entre los hombres. Por cuestiones de espacio no se pudo tocar el tema aquí; sin embargo, en la tesis se explora cómo las distintas valoraciones de los cuerpos de los hombres y de las mujeres, así como la adscripción de roles en relación con el cuidado, incide en la imaginación de rutas de futuro profesional y productivo diferenciadas por género.

Esto suele estar asociado a sentidos de superación personal y de proyección de un futuro de emprendimiento. «Mi futuro sería mejorar, más adelante para mi familia, para solventar, tener mis ganaditos» (Estudiante varón, provincia de Quispicanchi). «Siempre será un poco difícil al iniciar. Pero con el pasar del tiempo ya me voy a acostumbrar y voy a llevar adelante mi empresa. Quiero ser empresaria y después seguir estudiando» (Estudiante mujer, provincia de Paruro). La formación técnico-productiva se vuelve un medio que les pone en mejores condiciones para estas aspiraciones. Distintos elementos están vinculados a esta valoración, la mayoría de los cuales se asocian directamente a la posibilidad de obtener mayores ingresos a través del negocio mercantil, en un contexto de pobreza monetaria generalizada.[4]

Un primer elemento es el goce de la actividad ganadero-mercantil en sí, la cual se agrega a las posibilidades de afirmación personal.

> Es uno con otro, hay domingos que ganas otros que pierdes. Y ese riesgo te gusta, bueno, como se diría «pan con pan». De todo es lo que me gusta más, por eso he venido a estudiar acá (…) tienes que ser hábil. (Estudiante varón y comerciante de ganados, provincia de Quispicanchi)

Este mismo estudiante, cuando le pregunte cómo se sintió la primera vez que vendió un toro, dijo: «Orgullo casi». Otro estudiante decía: «Mi carrera está basada con mi objetivo y con mi vida personal, porque yo vivo la carrera, esta es mi pasión» (Estudiante varón, provincia de Acomayo). Uno de los docentes me explicaba que esto estaría influido por el hecho de que, al participar de la actividad ganadera, los jóvenes ven el dinero acumulado en grandes cantidades, lo que contrasta con la actividad agrícola. En esta el dinero no entraría tan de golpe por más que en el acumulado anual se puedan ganar cantidades similares. Más allá del contraste contable efectivo de esta supuesta mayor rentabilidad, lo que queda claro es que esta actividad permite experimentar un grado de emoción y de goce que la actividad agrícola no permitiría.

Otro estudiante minusvaloraba los conocimientos agrícolas aprendidos de la siguiente manera: «Casi como que no tanto aprendí, es como si estaría trabajando en mi casa» (Estudiante varón, provincia de Quispicanchi). Los diversos comentarios como este, recogidos durante el trabajo de campo, agregan una nueva dimensión a esta valoración: los estudiantes consideran que el paquete formativo del instituto de tecnificación agraria no les aportaría «nada nuevo». Para entender esto es preciso tomar en cuenta que los nuevos conocimientos que se adquieren en el IESTPS se *tras-*

4 Los datos de pobreza monetaria para las provincias de las que provienen los estudiantes de este estudio son los siguientes: Acomayo (40,05 %), Chumbivilcas (48,15 %), Paruro (42,05 %) y Quispicanchi (41,35 %) (Fuente: INEI, 2020). Esto como una dimensión de la exclusión estructural del campesinado en la economía peruana (Gonzales de Olarte, 1994).

lapan con la experiencia campesina de la que provienen, en la que sus familias vienen décadas lidiando con la tecnificación productiva y aprendiendo de ella.

Comparar la valoración del saber técnico-productivo, con la de su *opuesto minusvalorado*, el «saber empírico», arroja también mayores luces sobre la cuestión. «Empírico» es una forma en que los estudiantes, así como los docentes se refieren a los conocimientos campesinos que no han sido validados por una formación experta. Esta distinción es compleja y es necesario ir por partes.

Por un lado, se puede decir que la distinción entre un saber tradicional y uno técnico es una construcción política y contingente, y que los saberes «empíricos» pueden leerse incluso como un acumulado de saberes incorporados, algunos de los cuales pueden haber sido tomados de otros sujetos sociales con los que los sujetos campesinos interactuaron a lo largo de su historia. Sin embargo, eso no quitaría que esta amalgama tenga su punto de partida en un encuentro (o serie de encuentros) de tradiciones de conocimiento que vienen de matrices distintas.

Asimismo, también es cierto que, aunque configurándose a modo de subordinación cultural, estos encuentros no han llevado a la disolución de las matrices campesino-quechuas de conocimiento. La cuestión entonces será más bien entender el cómo este conflicto cultural es significado, valorado y experimentado al interior del IESTPS. Considero que tal y como se deriva del calificativo «empírico», la valoración de los conocimientos campesinos no validados de forma experta es predominantemente negativa aunque, como se verá más adelante, esto no deja de ser inestable. Esta minusvaloración le da una definición por contraste al conocimiento técnico. Esto se manifiesta en una constante acción discursiva diferenciadora entre ambos tipos de saberes al interior del instituto (la cual incluye a veces formas de violencia simbólica), que no los llega a definir o estabilizar por completo, por ejemplo, en un corpus o un canon, pero que los identifica como nociones reales y, por ende, se les otorga eficacia para organizar la vida social.

Por ejemplo, una de estas formas en que se afirma la diferenciación es a través de su entrecruzamiento con cuestiones étnico-identitarias. Durante un taller llevado a cabo con los estudiantes del aula con la que se trabajó se vertieron en dicho taller una serie de comentarios. «[Nuestros padres y abuelos] sí saben, pero la idea es que no aplican lo que, lo que nosotros avanzamos acá, lo que nos enseñan, esa parte no, pero porque el productor de animales pecuarios, agrícolas, sabe, pero no aplica técnicamente» (Estudiante varón). «Lo básico nomás, de todo, saben» (Estudiante mujer). «Tradicionalmente, ellos lo hacen lo que les ha enseñado sus antepasados. No le dan los medicamentos químicos que hoy en día nosotros usamos. Ellos lo han aprendido empíricamente, de otra persona, viendo, aprendiendo, y así» (Estudiante varón). Hay entonces una reformulación identitaria asociada a la *posesión* de los saberes expertos:

se identifica a sus propios padres y abuelos, practicantes del «saber empírico», como «otros» en oposición a un «nosotros» que ya ha pasado por la formación técnica.

Asimismo, otra forma en que los estudiantes relacionan ambos saberes en una escala comparativa tiene que ver con una «lógica de comprobación». En el marco de los procesos de desarrollo rural en el que está inserta, se entiende que estos procesos les imponen a los diversos productores agropecuarios una serie de exigencias prácticas cotidianas en relación con la crianza y comercio de animales las cuales deben ser resueltas. Distintos estudiantes mencionaban cómo sus padres se encontraban en situación de supuesta ignorancia frente a estas exigencias, lo que llevaba a resultados efectivos negativos.

> Como yo no sabía qué era la enfermedad, ni tampoco sabía con qué curarlo, claro, perdimos un ganado. Y el otro año el doctor nos enseña esas enfermedades, con esas consecuencias el ganado muere *y me di cuenta*, mi ganado con esa cosa ha muerto. (Estudiante varón, provincia de Quispicanchi)

La idea de que los saberes técnicos *funcionan* no se deriva solo de un discurso o una práctica ideológica, sino que parecer ser asumida como verdad *en el marco de la resolución de problemas concretos cotidianos*. La pregunta pasaría a ser más bien cómo es que se configuran las formas de comprobación y validación de las diversas opciones asociadas a estas experiencias, en el marco de los mercados y procesos de desarrollo en los que se encuentran insertos en tanto productores. Asimismo, es importante notar que si ambos tipos de saberes son comparables de manera jerárquica es porque hablan de las mismas cosas, es decir, porque ellas y ellos conciben la existencia de una arena compartida que les da sentido a ambos, donde uno se desempeñaría mejor que el otro. Es en referencia a este imaginario colectivo que se pueden comprender las distintas formas en que los estudiantes del IESTPS relacionan los valores adscritos a cada tipo de saber.

Otra veta de valoración del saber experto tiene que ver también con fines sociales cuyo marco de referencia es cómo estos jóvenes comprenden la diversidad étnica y epistémica en la que se encuentran insertos. Un pequeño ejemplo de esto son los siguientes testimonios que surgieron en la discusión sobre posibles ocupaciones que los jóvenes podrían asumir en el futuro. Allí surgió la idea de que, una vez siendo técnicos y empresarios, podrían capacitar a sus pares y a los mayores de sus comunidades:

> Los pueblos así alejados casi *no conocen* la parte de la sanidad (…) yo mismo, ya siendo un profesional, cómo lo hago y otros puedan ver cómo lo haces, y yo de esa manera apoyar, cosa que *de ese modo puedan mejorar*. (Estudiante varón, provincia de Acomayo)

> Ellos [los mayores de la comunidad] como no querían mejorar porque a ellos *no les abrían los ojos*, quién le ponga capacitación, quién *le diga que si lo crían eso va a haber ingreso económico*. (Estudiante varón, provincia de Quispicanchi)

Puede decirse que el saber experto tiene una utilidad civilizatoria que coincide los términos primarios del proyecto histórico del *desarrollo* (Escobar, 1996): los campesinos deben cambiar y mejorar para poderse desarrollar, la diferencia cultural es entendida como carencia. En este marco el saber técnico pecuario puede adquirir nuevas funciones performativas (en tanto cosa valorada) pues sirve para dichas preocupaciones civilizatorias, a la vez que se entrecruza, además, con valoraciones morales: el buen técnico es el que ayuda a su pueblo a mejorar. En esa línea, la posesión del saber técnico y su «buen uso» permitiría asumir un rol activo, transformador, en esa relación que podríamos calificar como una suerte de altruismo desde abajo.

Todas estas cuestiones inciden en la construcción de una valoración positiva del saber técnico, así como permiten ver las distintas cuestiones con las que se relaciona y que le dan un carácter particular a dicha valoración: emprendedurismo, identidad, altruismo, y varias otras que por cuestiones de espacio no se han podido tratar aquí.

Para finalizar quisiera mencionar solamente en una cuestión: dije más arriba que la minusvaloración del «saber empírico» era *inestable*, apuntaré dos ejemplos que me permiten afirmar esto. Uno tiene que ver con lo siguiente. En este espacio cargado de preocupaciones prácticas y cotidianas lo que resulta efectivo tiene un peso en sí mismo, esto a su vez brinda algunos espacios para valorar el manejo campesino de las cuestiones técnicas aunque el sujeto ejecutor no haya pasado por una formación (y validación) experta. Decía una de las estudiantes sobre su papá: «En ahí [en "la práctica"] aprendió mi papá y todo: vacunar, cuánto puedes poner, cuánto ML, todo. Todo se sabe mi papá, más que un estudiante. Solo le falta estudio a mi papá» (Estudiante mujer, provincia de Acomayo).

El segundo ejemplo tiene que ver con la nueva ola de discursos sobre la salud y la producción orgánica los cuales han permitido generar un espacio donde, desde estudiantes y docentes, se definan a las prácticas «empíricas» como más naturales y, por ende, más saludables, en contraposición al excesivo uso de químicos y su asociación con la generación de enfermedades. Esto a su vez también abre espacios de valoración para los saberes campesinos no-técnicos en sí mismos. Uno de los docentes, hablando sobre los alimentos «naturales» que consumen los mayores, argumentaba que: «Si ustedes se darán cuenta, y vean nomás sus papás, vean a sus abuelos. Sus abuelos 80, 90 años, todavía están bien. ¡Rectos!» (Docente del curso «Control de calidad de productos pecuarios»). Lo que no implica que no haya cierto grado de subordinación y difuminación de estos saberes no-técnicos, lo que se expresa en la validación experta de los mismos. Una estudiante decía, por ejemplo, que sus padres hacían agricultura «con abonos naturales, así nomás no es tecnificada nada (…) [pero] *sí funciona porque* en [la ONG] Arariwa nos ha enseñado prepararnos follajes naturales como el biol» (Estudiante mujer, provincia de Acomayo). Sin ser una corriente oficial ni dejar de tener complejidades, estas cuestiones relativizan y abren preguntas sobre la utili-

dad *total* del paquete formativo técnico-productivo para toda la gama de necesidades prácticas y preocupaciones sociales que trae consigo el involucramiento de los sujetos campesinos en las actividades productivo-mercantiles locales.

Cuestiones abiertas sobre la exploración de las valoraciones en este escenario

En este artículo se intenta mostrar qué resultados analíticos podrían dar el interrogar la presente situación de campo con los conceptos seleccionados. Cómo se configura el valor del saber experto técnico-productivo a contraluz de una serie de *necesidades* económicas y preocupaciones sociales que emergen del paisaje de desarrollo en el que se encuentran insertos los estudiantes del IESTPS. Lejos de naturalizarlas, se entendió a estas necesidades y preocupaciones como parte de contextos económicos y político-culturales, es decir, como productos contingentes, disputados y parciales. En esa línea, se exploró cómo es que estas se configuran frente a los estudiantes a través de la forma en la que este paisaje de desarrollo es concebido, es decir, tomándolo como una arena de referencia imaginada. Asimismo, en tanto que se trata del valor un tipo de saber en particular, se ha explorado cómo se configura el carácter de verdad del mismo (se podría decir su cualidad de ser un supuesto de la acción social) mirando a las *comprobaciones* que los jóvenes experimentan en su día a día. El recuento ha sido bastante somero e incompleto, sin embargo, puede dar algunas luces para evaluar el desempeño de los conceptos seleccionados.

A mi parecer la utilidad de rastrear la configuración de valores ha sido que estos permiten pensar en cómo esta experiencia formativa *desarrollista* al interior del IESTPS podría influir en la producción y *re-producción* de relaciones sociales con los actores del medio social en el que se insertan estas y estos jóvenes: a saber, sus padres, abuelos, ingenieros, agentes de ONG o de entidades del Estado, entre otros, y permite tener un marco de interpretación para leer los posicionamientos que los jóvenes puedan tener frente a las relaciones que se den entre los mencionados actores.

Queda pendiente a ser investigado más adelante cómo las proyecciones de relaciones sociales orientadas por los valores analizados se llegan o no a traducir en relaciones efectivas, y a través de qué mecanismos lo hacen e influenciados por qué factores. De igual manera, es improbable que pueda comprenderse bien las dinámicas de la valorización de las cuestiones asociadas al *desarrollo* si es que no se ausculta más fondo su contextualización, la cual en esta investigación solo hemos reconstruido teóricamente y a través de algunos datos recogidos en campo. Por ejemplo, es necesario mirar tanto la participación actual y pasada de los jóvenes en sus mercados, como la memoria de la tecnificación al interior de las comunidades, pasando por las experiencias de los jóvenes, sus padres y abuelos con redes desarrollistas extraloca-

les, entre muchas otras cuestiones. Sin embargo, se puede ir concluyendo que leer la valoración como un proceso cultural que motiva relaciones sociales sin traducirse de manera unidireccional en su concreción, revela su utilidad como un elemento interesante para entender la dimensión dinámica de la vida social.

En referencia al debate sobre poder y educación trazado al inicio de este artículo, se puede decir lo siguiente. En primer lugar, queda relativamente claro cómo aspiraciones de movilidad social, proyección de futuros laborales y de emprendimiento, y reproducción de la subordinación de los conocimientos campesinos no-técnicos se entremezclan[5]. Se vio, por ejemplo, cómo la tenencia de un saber técnico-productivo es tomada como base para diferenciarse identitariamente con respecto de sus padres, abuelos u otros sujetos carentes de dicho bien performativo. En segundo lugar, es preciso tomar en cuenta que esa investigación, tal y como muestra esta breve ponencia, explora solo un momento (la experiencia formativa) de las trayectorias de vida de los jóvenes en el camino de buscar convertirse en quienes esperan ser.

La pregunta que se impone, pensando en las tareas de contextualización futura arriba mencionadas, es si en general, esta ruta mediante la que producen su futuro deseado no es al a vez una ruta de (*re)producción* de dinámicas de dominación que les afectan en mayor o menor medida a ellas, ellos y a sus familias. Entonces surge la pregunta: ¿qué es necesario de investigar en el futuro para diagnosticar en su conjunto estas dinámicas de construcción simultánea de autonomía/subordinación en contextos como este?

Finalmente, dos cuestiones sobre los límites de este abordaje conceptual. La primera es ¿cuán estabilizable en tanto «cosa valorada» puede ser el saber técnico-productivo? ¿No se trata de un objeto demasiado difuso compuesto más bien de una serie de habilidades y formas lógicas de razonamiento que pueden ser tratadas cada una de manera particular? Sin embargo, como se ha podido mostrar someramente, el saber técnico en tanto tal no deja de constituir un asunto de preocupación real para los jóvenes, además de ser un marcador étnico y una experiencia social efectiva e identificable. Y la segunda, ¿se alterna finalmente entre estándares de valoración? Y de ser así, ¿cómo sucede esto? Considero que una pregunta cómo esta debe ser respondida analizando las prácticas y relaciones sociales efectivas que se den durante la experiencia de los jóvenes en el paisaje del desarrollo y en sus dinámicas. Sin embargo, me parece valioso de por sí ir anotando, como se hizo complementariamente líneas arriba, que el saber técnico-productivo, y, más aún, su validación de manera

5 De la Cadena (2004) discutía cómo los procesos de desindigenización en el Cusco urbano permitían a los sujetos sociales escalar en las heterogéneas tramas de prestigio social, a la vez que ellos mismos reproducían un pacto hegemónico que tenía como fundamento a la minusvaloración de lo indígena en tanto cultura iletrada.

experta, tienen límites y puntos difusos, por lo que no totalizan la experiencia social de los jóvenes estudiantes del IESTPS.[6] Un ulterior análisis de estas cuestiones podría tomar esa no-totalización como punto de partida, lo cual, además, podría ser útil para inspirar líneas de diálogo y reflexión intercultural siguiendo la ruta de estos límites y puntos difusos.

Referencias bibliográficas

Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú.* Documento de Trabajo del programa Nuevas Trenza N.° 16. IEP.

Asensio, R. H. (2016). *Los nuevos incas. La economía política del desarrollo rural andino en Quispicanchi (2000-2010).* IEP.

Bebbington, A. (2000). «Reencountering development: livelihood transition and place transformations in the Andes». *Annals of the Association of American Geographies*, *90*(3), 495-520.

Crivello, G. (2009). 'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration – evidence from Young Lives, Peru. *Working Paper* N.º 43. Young Lives.

De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco.* IEP.

Earls, J. (2006). *La agricultura andina ante a una globalización en desplome.* CISEPA-PUCP

Escobal, J., Ponce, C., & Hernández, R. (2011). *Intervenciones de Actores Extra-Territoriales y Cambios en la Intensidad de Uso de los Recursos Naturales: el caso del Territorio Cuatro Lagunas, Cusco-Perú*, Working papers 074. Rimisp Latin American Center for Rural Development.

Escobar, A. ([1996] 2014). *La invención del desarrollo.* 2.ª edición. Universidad del Cauca

___. (1999). After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology. *Current Anthropology, 40*(1), 1-30.

___. (2014). «Prefacio a la segunda edición. Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso». En *La invención del desarrollo.* 2.ª edición. Universidad del Cauca

Ferguson, J. (1990). *The anti-politics machine: «development», depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. University Press.

Gonzales de Olarte, E. (1994). *En las fronteras del mercado: Economía política del campesinado en el Perú.* IEP.

Giddens, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad.* Alianza.

Graeber, D. (2001). *Towards an anthropological theory of value. The false coin of our dreams.* PALGRAVE.

___. (2013). It is value that brings universes into being. *HAU: Journal of Ethnographic Theory, 3*(2), 219-243.

6 Un acercamiento a esta cuestión es ensayado más a fondo en la tesis sobre la que se basa este artículo, no pudiendo incorporarla aquí por cuestiones de espacio.

Gregory, C. (1997). *Savage Money: The Anthropology and Politics of Commodity Exchange.* Harwood Academic Publisher.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018.* INEI.

Ley N.° 30512. *Diario Oficial El Peruano*, Lima, Perú, 2 de noviembre de 2016.

Levison, B., & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person: an introduction. In B. Levinson, D. Foley, and D. C. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice.* (1-56). SUNY Press.

Mayer, E. (1994). «Recursos naturales, medio ambiente, tecnología y desarrollo» En O. Dancourt, E. Meyer y C. Monge (eds.), *Perú. El problema agrario en debate. SEPIA V* (479-534). SEPIA.

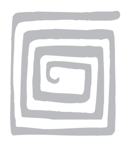
Monroe, Jr. (2011). «Interculturalidad y adaptación al cambio climático en las montañas andinas peruanas». En J. Torres (coord.), *Cambio climático, conocimientos ancestrales y contemporáneos en la región andina. Alcances y límites.* Soluciones Prácticas-ITDG y Plan Internacional. 51-63.

Patel, R. (2013). The Long Green Revolution. *The Journal of Peasant Studies*, *40*(1), 1-63, https://doi.org/10.1080/03066150.2012.719224

Urrutia, A. (2017). *Una presencia invisible. ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales en el Perú hoy?* Chile, Santiago: Rimisp. (Serie documento de trabajo N.° 226. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas).

Urrutia, A., & Trivelli, C. (2018). *Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales.* IEP (Documento de Trabajo, 243. Estudios sobre el desarrollo, 21).

Zimmerer, K. (1999). Overlapping patchworks of mountain agricultural in Peru and Bolivia: toward a regional-global landscape model. *Human Ecology*, *27*(1), 135-165.



La etnografía colaborativa, más que un método una oportunidad de reconocimiento

Claudia Alvarado
Karina Bautista
Migdalia Bermúdez

*«Hicimos encuestas, trabajos, cartas, diálogos, preguntas (…)
y nosotros quisimos ayudarle y les quiero decir a todos
que ella tuvo la mejor oportunidad de tenernos a nosotros
como investigadores. Muchas gracias».*
(Sofía 7 años)

Introducción

La etnografía es una forma de investigación utilizada que intenta conocer las dinámicas culturales de las comunidades desde la perspectiva de sus miembros. Esta puede concebirse como enfoque, como método y como texto. Esta manera de investigar ha sufrido varias transformaciones a lo largo del tiempo, lo cual ha generado diferentes corrientes en su interior. Una de las corrientes más recientes y poco exploradas es la etnografía colaborativa, la cual ha llevado a la resignificación de la relación entre el investigador y los miembros de la comunidad estudiada, y al establecimiento de roles y dinámicas diferentes en el trabajo de campo y en el proceso investigativo en general.

La etnografía colaborativa (Rappaport, 2004) permite reconocer que la subjetividad del otro tiene relación con la propia subjetividad del investigador, se contempla que la comunidad estudiada puede ejercer un rol activo y participar en el proceso investigativo. El objetivo primordial de esta corriente etnográfica es que las comunidades contribuyan en la comprensión de sus propias culturas.

Esta nueva perspectiva implica responsabilidad social, dado que no solo se pretende obtener información de la comunidad, sino que se lleva a pensar sobre la utilidad del estudio para esta, por lo que se generan unos procesos distintos en su interior. Aspectos como la reflexividad, el papel del interlocutor/investigado, la relación investigadora/investigado y la etnografía colaborativa con niñas y niños forman parte de las discusiones que se presentarán a continuación.

Desarrollo

Los aportes de la etnografía colaborativa a la investigación

Para abordar este apartado es necesario reconocer el reto metodológico que implicó el cambio de perspectiva al abordar la apuesta investigativa desde la visión

de la etnografía colaborativa, lo que permitió rescatar el carácter reflexivo de la investigación social y reconocer a los niños y niñas como parte fundamental del mundo social que se pretendía estudiar. El análisis procedente hizo que las investigadoras migraran de un ejercicio investigativo rígido y extractivista a una forma de investigar más dialógica y participativa, que permitió reconocer a los colaboradores como interlocutores válidos.

Esta nueva dinámica en el proceso etnográfico evidencia la necesidad de una actitud de apertura por parte de las investigadoras. El trabajo de campo requiere de una concepción diferente, del mismo modo, un cambio en la manera de abordar la investigación, de observar el contexto y así, permitir dar un giro a la forma y estilo con el que se establecen las relaciones con los sujetos, para dejar de verlos como informantes y darles la bienvenida como colaboradores en todas las instancias del proceso investigativo (Milstein, 2008; Rappaport, 2007; Guber, 2001).

Continuando con el aspecto que se desea profundizar en este apartado, vale la pena mencionar el referente importante del momento preciso de la investigación en curso, para el año 2012 en el marco del estudio de la maestría en desarrollo educativo y social, coinciden tres docentes emprendiendo caminos en investigación, esto se une con la curiosidad y el deseo de excavar en el tema de la configuración de la identidad femenina a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, de allí, se emprende un proceso de investigación en algunos contextos escolares, cuyo interés principal era observar y recolectar datos que llevaran a dar respuesta sobre el cuestionamiento fundante, y gracias al proceso de indagación teorizar alrededor de la curiosidad inicial, para lograrlo se planteó inicialmente una tradicional forma de investigar, poco vinculante y reflexiva, en la cual, la participación de los niños era limitada.

Surge entonces un reordenamiento del desarrollo de la investigación al conocer entre otras, las indagaciones del antropólogo Rappaport en su texto *Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración* (2007). El autor resalta el trabajo etnográfico desarrollado en Colombia en especial, porque da un valor importante al proceso colaborativo en cada una de las instancias de la investigación, de tal forma que las opiniones y cometarios que realizan los consultantes son aportes valiosos que quedan plasmados en el producto escrito de la misma. Esta forma de trabajo permite considerar los aportes y comentarios como material informativo y de consulta dando como resultado según el autor, un escrito final útil y diferente:

> (…) la etnografía es más que un texto escrito o un método para recoger datos; es un espacio crítico en el cual los antropólogos y nuestros interlocutores podemos participar conjuntamente en la *co-teorización* (la creación de nuevas construcciones teóricas). La apertura de la etnografía a tales posibilidades, particularmente en casos

> de colaboración con organizaciones de base, no solo tiene significación ética, sino que tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas a la disciplina. (p. 197)

Así es como en el escenario de la investigación, los niños y niñas aportan con sus relatos y narrativas otras visiones o perspectivas que dan cuenta de la forma cómo se relacionan, perciben la realidad desde su lógica y toman postura de lo que acontece a su alrededor, establecen relaciones de reciprocidad, contradicción, cuestionamientos y de autonomía. Estas surgen a través del compartir y el ejercicio reflexivo que nos aporta la etnografía colaborativa, cuya visión metodológica nos abre paso a una nueva manera de hacer investigación, no solo junto, sino con ellos. Un ejemplo de ello, es el relato de uno de los colaboradores:

> Como las niñas salieron con el cuento de que no se les toca ni con el pétalo de una rosa, ellas se han encargado de que las vea, así como que son débiles o algo así, las mujeres no digan esas cosas, porque todos somos iguales, nadie molesta a nadie. Y los niños no los invitan a los juegos porque dicen que son débiles y les pegan para saber si son débiles o no. (Mario de 7 años)

Lo anterior nos moviliza a ver oportunidades de investigación y se une con el segundo aspecto que se desea desarrollar. Sin embargo, será un punto de flexión para más adelante. Por ahora se convierte en una excusa para entender cómo la etnografía colaborativa posibilita otras formas de ver a los niños y niñas, debido a que las personas que son investigadas adquieren el rol de investigadoras, convirtiéndose en interlocutoras y protagonistas del proceso investigativo. Dentro de esta dinámica cooperativa, los niños y niñas son participantes activos en actividades del proyecto, como lo son: el diseño metodológico, las formas de registro, la selección de la información considerando su relevancia; incluso, pueden llegar a realizar el análisis de la información recolectada de la mano del investigador, «lo que ocurre en el campo es crucial para la manera en que se conducen los trabajos en colaboración: mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva» (Rappaport, 2017, p. 203).

Una de las oportunidades explícitas de evidenciar lo anterior, surge en una propuesta de lectura de un cuento titulado *La princesa Theresa.*[1] En este cuento la princesa no desea ser princesa, lo cual genera en los colaboradores la iniciativa de realizar encuestas sobre aquello que desean ser cuando grandes, aquí una muestra de ello.

1 Cofre de los cuentos, *La princesa Theresa.* cofrecuentos.blogspot.com/2013/07/la-princesa-theresa.html

Figura 1
Tabla de control

Elaboración propia

Esta nueva dinámica en el proceso etnográfico evidencia la necesidad de una actitud de apertura y disposición reflexiva por parte del investigador y despojarse de visiones sesgadas, absolutistas o deterministas, lo cual abre un abanico de posibilidades en el proceso investigativo, permitiendo así, establecer un diálogo permanente con aquellos a quienes estudia. Esto conlleva a una escucha constante y capacidad para comprender y visibilizar la mirada y voces de la infancia, construyendo con ellos otras concepciones de la realidad. Así mismo, el proceso investigativo requiere de un extrañamiento, al cual hace referencia Milstein (2008). Él manifiesta que en la intervención del análisis para la comprensión de fenómenos comportamentales se produce un extrañamiento, el cual consiste en la capacidad de tomar distancia para confrontar nuestros propios supuestos, dejar la lógica a un lado y darnos la oportunidad de sorprendernos y cuestionar lo que defendemos como normal. En palabras de Milstein (2006, p. 58):

> El proceso de extrañamiento forma parte necesaria de cualquier investigación antropológica y adquiere algunas señas particulares en cada estudio. En este que estoy

analizando, tiene una relevancia especial el hecho que un grupo de niños y de niñas hayan generado en la investigadora un proceso que hizo visibles suposiciones «naturalizadas» por otros «nativos» adultos y por la investigadora.

Desde esta perspectiva, se llega al campo a negociar y construir conocimiento en conjunto. El nuevo rol adquirido por los actores sociales-niños y niñas, particularmente implica —en la etnografía de corte colaborativo— la redefinición de la relación entre el investigador y los investigados. Esta se da en términos de poder, aspecto que asume significados diferentes según la dinámica de cada comunidad y cada estudio. En la etnografía tradicional existe una relación asimétrica desde este punto de vista, dado que se asume que el investigador tiene un determinado conocimiento que le puede significar un cierto poder y dominio en las decisiones tomadas durante la investigación. Por el contrario, en la etnografía colaborativa se logra cambiar la noción del investigado como informante para concebirlo como participante y agente o actor social, modificándose de esta manera, su relación con el investigador.

La etnografía permite la utilización de diferentes métodos, como la entrevista no dirigida y la observación participante, pero la efectividad y asertividad de los mismos para conocer el fenómeno, depende de los atributos personales, sociales y profesionales del investigador. Él expone y propone sus intereses y motivaciones para iniciar su estudio; no obstante, para esto, es necesaria la apertura al reconocimiento de nuevas experiencias y formas de vida, ya que en la etnografía no es posible la estandarización de métodos y técnicas debido a la lógica y sentido común de los participantes. Esta reflexividad mencionada por Guber (2001) permite la comprensión del mundo social y una adecuada descripción del mismo.

> El conocimiento de sentido común no solo pinta una sociedad real para sus miembros, a la vez que opera como una profecía autocumplida; las características de la sociedad real son producidas por la conformidad motivada de las personas que la han descrito. Si bien es cierto que los miembros no son conscientes del carácter reflexivo de sus acciones, en la medida que actúan y hablan producen su mundo y la racionalidad de lo que hacen. Describir una situación es, pues, construirla y definirla. (Guber, 2001, p. 43)

La reflexividad supone entonces la capacidad del investigador para reconocer i) su ser como sujeto y la forma como interpreta la realidad que está experimentando, ii) la influencia que ejercen sus marcos de referencia, su perspectiva teórica y su interés disciplinar y iii) las subjetividades de la comunidad que se estudia. Es importante tener presente que estas tres dimensiones entran en diálogo durante el proceso de recolección de información, categorización e interpretación del fenómeno.

Ahora bien, sobre los lugares en los que se desarrolla esta investigación, la escuela se convierte en el perfecto escenario dinamizador de oportunidades para ob-

servar los hechos sociales. La observación participante, como técnica por excelencia, posibilitó el acercamiento de las investigadoras al contexto estudiado. Esto implicó asumir posturas con los agentes y roles en el medio, permitiendo comprender las expresiones y sucesos que daban cuenta de diversas formas en que los niños y niñas construyen relaciones, tejen sus propios mundos y construyen cultura a través de los significados que le atribuyen a la comprensión de lo que perciben y de ser y manifestarse dentro de un contexto. Una acertada postura del investigador participante es mantenerse atento, involucrado en los procesos de la comunidad, pero sin dejar de lado la observación y registro constante, la presencia en el escenario es una herramienta valiosa para conocer el fenómeno. La observación participante no limita las posibilidades de descubrir y examinar los hallazgos bajo la lupa de la teoría.

La posibilidad latente de escuchar y vivir inmersas en el mundo escolar refleja el potencial de la escuela como escenario no solo de construcción de saber. Por el contrario, se convierte en un nicho de configuración de identidad, de relaciones diversas, de reconocimiento de la diferencia y, por supuesto, de otras formas posibles de crecimiento y formación personal y social, lo cual se evidencia a través de distintas narrativas. En el marco de esta investigación reconocemos la configuración del discurso de Sofía de 7 años:

> Mi mamá un día me dijo que la felicidad no está en casarse, o sea, uno se casa y ya mi vida es feliz, me van a mantener. Hay mujeres que se casan y no son felices, porque les pegan y luego se contentan con un simple perdón.

Se cree que es evidente este potencial en la escuela, sin embargo, vale la pena resaltar que en el camino recorrido al interior de la misma, aún falta desarrollar el potencial investigativo con y para los sujetos que forman parte de ella. Visibilizar el potencial generador de nuevos conocimientos sociales y académicos que ofrece la escuela, se convierte en una tarea constante y retadora.

Es en estos contextos en los cuales se evidencian procesos de agenciamiento. Para Bourdieu (1997) la agencia es el producto de la dialéctica entre el *habitus* y el campo, dependiendo de la posición del individuo en el campo y del capital del que disponga. Parafraseando al autor, es urgente asumir una posición enérgica capaz de modificar las relaciones sociales existentes, un agenciamiento producto de una motivación y una necesidad de cambio, un poder de decisión-actuación que permita deshacer esa inmutabilidad que permea —los escenarios de emergencia social—.

Bourdieu (1997) define como *agencia social* a la capacidad que tenemos todas las personas de construir la propia realidad, asimismo, se da importancia al desarrollo de investigaciones como la que aquí se presenta. Aquí se evidencian procesos de agenciamiento, transformación y empoderamiento donde la agencia es ese paso que hay entre la línea de la impasibilidad y el deseo de viabilizar acciones categóricas que,

de una vez, dignifiquen y construyan sociedad. De acuerdo con esto, se asume que la agencia es sinónimo de cambio o, valdría la pena decir, de renovación.

Ante estas premisas, la etnografía se convirtió en la estrategia, técnica y recurso valioso. No solo para movilizar la capacidad de agencia de los niños y niñas, sino también la de tres investigadoras que necesitaron descolocarse y ampliar escenarios de diálogo y la apertura a vivir y compartir nuevas experiencias con los agentes estudiados y el contexto observado. El participar permite el enriquecimiento mutuo que redunda, no solo en lo escrito, sino a nivel personal y social. No se trata de almacenar textos en las bibliotecas, es permitirse como investigadoras visualizar una posición en este camino del *des-conocimiento* al *re-conocimiento* como lo menciona Guber, valorando y descubriendo mundos sociales diferentes y permitiendo la apertura a nuevos panoramas que enriquecerán el proceso académico y personal.

Las formas de concebir a los niños y las niñas desde la etnografía colaborativa en contextos escolares

La producción de conocimiento en conjunto y la promoción activa de la participación de los niños y niñas evidenciaron espacios en los cuales opinaron, indagaron, expresaron… Asimismo, promovieron y visibilizaron sus dinámicas, lo cual permitió que cuestionaran, reafirmaran y transformaran sus posturas, a través de actividades como cuentos, entrevistas, el análisis de películas y los dibujos, entre otras, dotándolos de un carácter reflexivo y participativo, demostrando su posibilidad investigativa en el marco de la colaboración y proposición. Guber nos dice que la etnografía, como enfoque (…) es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como «actores», «agentes» o «sujetos sociales») (2011, p. 5).

Importa, y por muchas razones, reflexionar sobre este segundo aspecto, ya que una de las primeras rupturas, fue la desnaturalización de la visión moderna de infancia. Cuyo efecto ha permeado los escenarios sociales y los diferentes campos de la investigación para legitimar la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas y vincularlos en procesos de construcción de conocimiento dadas sus capacidades de actuación, reflexión e interpretación de sus propias realidades. Haciendo un rápido barrido histórico, que devela una concepción de infancia adultocéntrica y moderna. Aries (1993) en su artículo «La infancia, una construcción de la modernidad» afirma que la infancia dentro de la modernidad no solo es espacio temporal que separa a los niños y las niñas del mundo adulto, sino que representa su inmersión en mundos privados como la escuela y el hogar hacia la transición de una comprensión de infancia más amplia en donde se abre la posibilidad para ellos de ejercer su capacidad de agencia en la experiencia vital y la posibilidad de involucrarse dentro de nuevos roles en la sociedad.

Estos elementos permiten seguir ratificando las nociones que sobre infancia la antropología y la sociología de la infancia han desarrollado. Tienen que ver con la concepción de los niños y la niña con voz sobre temas que los interpelan, reconociendo su punto de vista y su papel como sujetos sociales que piensan, sienten, expresan y resignifican los eventos que los involucran.

Por lo que se refiere a la idea de trabajar en colaboración con esta población, significó para las investigadoras la apuesta por demostrar que ellos merecen un lugar privilegiado en los escenarios de investigación social. Acudir a las niñas y los niños dentro del trabajo de campo se convirtió en una necesidad que permitía verlos más allá de la recolección de la información para invitarlos a construir y a participar dentro de esta experiencia y validar sus capacidades de agencia, comprensión y transformación de la realidad para deconstruir en conjunto, los propios puntos de vista. Experimentar una situación de aprendizaje compartido con niños y niñas significó la creación de una relación diferente a la de investigador-investigado.

Un apartado relevante que demuestra el empoderamiento, lo reconocemos en narrativas como la de Sofía de 7 años en la cual comenta: *«Hicimos encuestas, trabajos, cartas, diálogos, preguntas (…) y nosotros quisimos ayudarle y les quiero decir a todos que ella tuvo la mejor oportunidad de tenernos a nosotros como investigadores. Muchas gracias»*. Cuando Sofía se refiere a «ella» está hablando de su docente, con la cual se siente reconocida como investigadora, además la identifica como afortunada, por poder contar con su aporte durante el proceso.

Otro relato ejemplo de capacidad de agenciamiento y cambio de perspectiva fuera de la norma o visión adultocentrista de visualizar a los niños y niñas, es el de Valeria de 7 años, en el cual refleja fieramente un empoderamiento y una postura clara.

> Por ejemplo, yo estoy en la universidad de matemáticas, un hombre, me dice: «Oye tú, ¿qué estás haciendo aquí? No deberías estar aquí, tú acaso vienes a estudiar otra materia; estás equivocada de lugar». Entonces yo le digo: «No, no estoy equivocada de lugar, esto es lo que yo quiero estudiar». Él responde: «No, esto es solo para hombres». Y yo le digo: «¡No!, esto es lo que yo quiero estudiar y yo soy libre de hacer lo que quiera».

La concepción de infancia ha sido construida social y culturalmente; ha tenido distintas significaciones y comprensiones dependiendo el contexto y la época. Ha pasado de concepciones en las cuales el niño era visto como un ser sin voz. Se concebía como un ser incapaz de autonomía, indefenso y dependiente del adulto, quien lo consideraba como su propiedad, como un ser inacabado, como un adulto pequeño que, además, requería del *disciplinamiento* o aquietamiento para su control, que debía corresponder a modelos psicobiológicos que determinaban los procesos evolutivos de la niñez. Los niños eran vistos como seres pasivos, un objeto o una ficha más de un juego el cual se puede modificar y adaptar a unas normas impuestas por la sociedad a través de los adultos.

El reto de este segundo aspecto se centra en potenciar esa capacidad creativa de producción de conocimiento. Pero no con la visión marcada por la historia, sino desde una perspectiva de desprendimiento de verdades absolutas y potenciando la capacidad de escucha e incluso renunciando por algunos momentos al querer interpretar y justificar todo desde las teorías prescritas.

A continuación, algunos relatos que demuestran sin querer analizar, la postura de niños y niñas:

> Las niñas como ven que las señoras que trabajan en ser reinas de belleza ganan mucha plata y salen en la televisión, y camina así de una forma, como si fueran las mejores, ellas piensan que se pueden comprar joyas y maquillaje, pero no saben el riesgo que se corre que allí, ellas se pueden engordar y les van a decir que están muy gordas y las saca. Una niña modelo que está gorda, tenía el trasero muy gordo y se mandó a hacer la cirugía y se murió. (Juan Diego, 7 años, 2013)

> Yo creo que ellas quieren ser reinas de belleza primero por las películas que han visto la Cenicienta y Blancanieves, ellas quieren aparecer en la televisión, pero no se están dando cuenta de que en eso hay riesgos, se quieren ver bonitas, se hacen la liposucción y se pueden morir. (Valeria, 7 años, 2013)

> Yo prefiero que sean profes a que sean reinas de belleza, porque eso es no pensar en su futuro, porque pueden arriesgar la vida con su belleza, en cambio, si es profe, sabe, puede viajar, aprender inglés, conocer, ingresar a otras partes, yo prefiero que sea profesora. Hay hombres muy machistas y les dicen que están feas y están gordas y las mandan a hacer cirugías y esas cosas. (Santiago, 7 años)

Si bien es cierto bajo la premisa de este proceso investigativo, estos relatos podrían analizarse desde un enfoque de género. El reto que queremos resaltar es el reconocimiento de su capacidad de expresión, de toma de postura, entre otras formas posibles de identificarse, situarse en el mundo y apertura otros caminos posibles de configuración de discurso cuando el escenario investigativo lo propicia. Todo esto implica, por supuesto, asumir por parte de las investigadoras posturas flexibles, que para este escenario fueron posibles gracias a la etnografía colaborativa.

Conclusión

Abordar este enfoque metodológico permitió describir, escudriñar y comprender de manera situada, significativa y menos sesgada, los momentos vividos durante las situaciones reales de convivencia. Desde la reflexividad fuimos más allá de lo meramente superficial, omitiendo la observación pasiva y la recolección de información desde nuestros supuestos. Esta metodología en colaboración resultó ser más cercana al fenómeno social que queríamos comprender, otorgando un valor excepcional al ejercicio investigativo realizado. Es importante resaltar que:

> Como docentes investigadoras, trabajar bajo una metodología colaborativa implicó dejar de lado estructuras investigativas rígidas y distanciadas del contexto y de los participantes de dicho proceso investigativo. En este caminar con ellos, se comprendió que este tipo de metodologías en colaboración resulta ser fiel a los fenómenos sociales, más interiorizados desde las partes que participan. (Alvarado *et al.*, 2014, p. 99)

El trabajo investigativo en colaboración es una oportunidad para contribuir a fortalecer nuevas formas de abordar los procesos de estudio con niños y niñas y visibilizarlos como agentes con capacidad de agenciamiento, constructores de cultura y transformadores de la realidad.

Asimismo, continuar construyendo otras posibilidades de concebir a la infancia, confrontando supuestos de la idea de «normalidad» y enfoques que los han enmarcado desde posturas naturalizadas que infantilizan y limitan escenarios posibles para las dinámicas de interacción sin figuras jerarquizadas e invisibilizadoras. Al mismo tiempo, el trabajo colaborativo con niños y niñas requiere dejarse sorprender, escuchar y estar atentos a cómo estos se refieren a los sucesos y a las cosas, al cómo indagan, cuestionan y toman postura sobre ellas, y resignifican lo percibido en su entorno.

> Involucrar a los niños y niñas en la investigación, resultó difícil al comienzo en tanto nuestros esquemas mentales y el rol que manejamos como docentes nos llevaban siempre a direccionar y manejar a nuestro modo de ver las experiencias. (Alvarado *et al.*, 2014, p. 99)

Sin embargo, reconocer el valor a todas las expresiones y reflexiones de los niños, sus análisis e interpretaciones, parecía alejado de la realidad y de las propias lógicas investigativas, no obstante, paso a paso, se logró entender que las realidades expresadas por los niños y niñas son tan valiosas como las de los propios adultos.

Referencias bibliográficas

Alvarado, C., Bautista, K., & Bermúdez, M. (2014). *La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos.* [Tesis de maestría] CINDE-UPN.

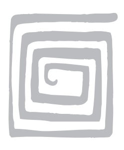
Aries, P. (1993), La infancia. *Revista de Educación* N.° 254, España.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. *Revista de Antropología*, (9), 49-59. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1690/169014140004

Milstein, D. (2008). Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. Medio ambiente y urbanización, niños niñas y jóvenes como agentes de cambio, *69*(1), 5-20.

Rappaport, J. (2007) Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, *43*, 197-229.



Del *OFF* al *ON*. Reflexividad en la investigación de la experiencia educativa urbana

Cecilia Pereda[1]

Introducción

Este trabajo busca dialogar con dos tipos de lectores.[2] En primer lugar, con quienes nos sentimos convocados a compartir el V Congreso Internacional de Etnografía y Educación «Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad», especialmente con los participantes con quienes íbamos a coincidir en la Mesa 2 «Experiencias etnográficas en educación», del Eje temático 3: «Avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica en educación». El año 2020 nos sorprendió con una pandemia que nos impide encontrarnos con presencia, un obstáculo especialmente desafiante para investigadores inmersos en la experiencia etnográfica. No obstante, el desarrollo actual de la comunicación a distancia posibilita diversos tipos de intercambio. Si este trabajo despierta en ellos algún comentario, será más que bienvenido por esta vía. En segundo lugar, este trabajo busca conversar con todos aquellos lectores interesados en cómo el ejercicio de la reflexividad en la investigación etnográfica es clave para entender la articulación de la experiencia educativa y la experiencia urbana de los adolescentes. Esperamos también de estos lectores los comentarios, las preguntas y las sugerencias que nos quieran hacer llegar, para alimentar el intercambio académico sobre este tema.

---

1 Cecilia Pereda. Universidad de la República. Licenciada en Trabajo Social. Licenciada en Sociología. Magíster en Sociología (Universidad de la República) y estudiante avanzada del Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social). Docente e investigadora en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se desempeña desde hace más de veinte años en la enseñanza, la investigación, la intervención, la consultoría y el asesoramiento en la educación, con especial énfasis en los últimos años en las temáticas vinculadas a la educación y la comunidad y la participación de diferentes actores en la educación pública; así como a la experiencia educativa de los niños, adolescentes y jóvenes y las prácticas de los educadores. Email: cpereda@psico.edu.uy

2 Con el fin de hacer más ágil la lectura se hace referencia a los lugares desde los que se participa en un proceso de investigación en masculino (el investigador, el participante, los lectores), aunque no por ello se desconoce ni aprueba la reproducción de las desigualdades de género en el lenguaje académico.

A partir de un ejercicio de investigación sociológica con enfoque etnográfico sobre la articulación entre la experiencia de las desigualdades, la educativa y la urbana de adolescentes y jóvenes que cursaban los primeros años de educación media en una ciudad intermedia de Uruguay realizado entre 2015 y 2019,[3] presentamos cómo el trabajo de reflexividad enriqueció la comprensión de esta articulación y por qué la reflexividad no puede entenderse sino en el marco del encuentro entre investigadores y participantes, con todas las bondades y también las miserias que se develan en este.

Entendemos la reflexividad como una construcción sociohistórica particular, que se deriva del interjuego actual entre la etnografía, la antropología y la observación participante y que requiere de la inclusión del investigador como sujeto localizado socioculturalmente (Apud, 2013). Esta localización es un condicionamiento y, a la vez, es lo que brinda la posibilidad para conceptualizar (Guber, 2004).

El trabajo de reflexividad es un ejercicio cercano al del análisis de la implicación que se propone desde las disciplinas *psi* y a la vigilancia metodológica, que en términos generales siempre ha acompañado el trabajo de investigación, especialmente de las estrategias cualitativas. Las tres propuestas enfatizan en la autoobservación del investigador en tanto protagonista clave, junto a los participantes, en la construcción de la investigación. Asimismo, las tres propuestas rompen con el recetario en que suelen convertirse muchos manuales de metodología de investigación y que, tal como proponen Bourdieu y Wacquant (1995), tienen la intención de dotar al investigador de los medios para que él mismo supervise su trabajo. Desde cualquiera de estas tres propuestas se puede analizar aquellos sucesos que significan un quiebre en una situación de investigación. Sea un comentario o una pregunta no prevista que el investigador realiza en una entrevista, un sentimiento que despierta en él una observación, o cualquier otra bifurcación en un encuentro investigativo que se convierte en un acontecimiento porque a partir de allí una entrevista volvió a comenzar, se desencadenaron nuevos horizontes a alcanzar en la observación o pasó algo que llevó al investigador a desplegar nuevas claves de análisis. La reflexividad, al igual que el análisis de la implicación y de la vigilancia metodológica en general, requiere «vivir la situación de investigación como acontecimiento. Narrarla, interpretarla, teorizarla» (Ruiz, 2017a, p. 489), pero se diferencia de estas en dos aspectos que consideramos cruciales.

En primer lugar, en el trabajo de reflexividad entra en juego no solo el análisis de lo sucedido al investigador, sino también a los participantes y, sobre todo, de lo ocurrido entre estos. La triple reflexividad (Guber, 2012) se refiere a un reconocimiento tanto de los participantes como del investigador como agentes o sujetos de acción, en la situación de investigación y en el contexto mayor del que ambos forman

3 Corresponde a la Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales UNGS-IDES (Argentina): «¿Nadie es más que nadie? La experiencia educativa en una ciudad intermedia de Uruguay», recientemente entregada.

parte. La reflexividad de los participantes forma parte de aquello que el investigador está buscando conocer, pero para conocerla debe poner en juego su propia reflexividad, es decir, conocerlo desde su posición específica en el propio objeto de estudio. Esto solo ocurre cuando ambas reflexividades (la del participante y la del investigador) se encuentran o —más precisamente— se desencuentran desde la perplejidad, el asombro, la discordancia que queda expuesta en la situación de investigación y se despliega en su análisis.

En segundo lugar, y como aspecto diferencial del análisis de la implicación y de otros tipos de vigilancias metodológicas, la reflexividad trasciende la situación de investigación. Es decir, su objetivo no es solo aportar al debate metodológico —extremadamente valioso— acerca de cómo se construye el conocimiento. Su principal contribución hace al conocimiento que se produce sobre el tema al que está dedicado la investigación. Es decir, la reflexión sobre lo acontecido en el encuentro investigativo se vuelve crucial para el entendimiento de aquello que se está estudiando. Como plantea Ruiz (2017a, p. 489), la reflexividad comprende «un trabajo necesario de reconocimiento de nuestras emociones y sentimientos mientras investigamos y desde allí pensar, recuperar y agujerear teoría, interpelar y significar el campo en estudio desde sus sujetos-actores», incluido el investigador. Esto implica reconocer cómo el investigador coproduce el conocimiento, reaprehender sus nociones, sus actitudes, sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales bajo las que lleva a cabo su labor, ya que esto es lo que le permite acceder más profundamente al mundo social de los actores (Guber, 2004).

Esta es la concepción de reflexividad que adoptamos en este trabajo y que presentamos a continuación dividido en cinco apartados. En el primero, describimos mínimamente la investigación que realizamos y enmarcamos la situación de investigación que seleccionamos para mostrar cómo el trabajo de reflexividad aportó a nuestra comprensión temática, que presentamos en el segundo apartado. Luego, repasamos en dos apartados el trabajo de reflexividad realizado, enfatizando en la necesaria participación que esta implica, especialmente cuando se investiga con niños y adolescentes. En el quinto apartado nos centramos en el aporte temático que posibilitó este ejercicio de reflexividad. Finalmente, cerramos el trabajo con algunas conclusiones sobre la reflexividad en la investigación de la experiencia educativa urbana.

Una investigación sobre la articulación entre la experiencia educativa, urbana y de las desigualdades

La sociología de la educación se ha especializado en el estudio de las relaciones entre las desigualdades y la experiencia educativa. Su comprensión a través del enfoque etnográfico tiene antecedentes de larga data. No obstante, en algunos países

como Uruguay, la investigación educativa desde la etnografía no se ha desarrollado con la misma profundidad.

Así mismo, esta relación no se da en el vacío. La experiencia de las desigualdades se ubica en diferentes tipos de escenarios rurales y urbanos. En las últimas décadas la investigación de la relación entre las desigualdades y la experiencia educativa en América Latina ha priorizado su estudio en grandes ciudades fuertemente desiguales (Kessler, 2002; Saraví, 2015; Ruiz, 2017b). Sin embargo, poco sabemos acerca de cómo es ser estudiante siendo habitante de espacios urbanos intermedios, que tienen características específicas que los diferencian de lo que acontece en las grandes ciudades. Consideramos que la sociabilidad en las ciudades intermedias conlleva tensiones que están presentes en la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes estudiantes y que adquieren particularidades según cómo se procesan las desigualdades sociales en cada una de estas.

Entre 2015 y 2017 entrevistamos ochenta estudiantes de entre 12 y 15 años, con experiencias de la desigualdad construidas desde posiciones de clase medias y bajas y que estaban cursando la educación media básica en cuatro liceos geográficamente cercanos en una ciudad intermedia de Uruguay. Realizamos también entrevistas con docentes y otros actores relevantes, así como observaciones participantes y lectura de material documental. Analizamos las cercanías y las distancias que conlleva la vida de los adolescentes y jóvenes estudiantes que habitan en esta ciudad intermedia, en el marco del carácter público, privado o híbrido de los centros educativos, a través de cinco ejes: las representaciones sobre los liceos que circulan en la ciudad; las expectativas educativas y los desplazamientos por la ciudad de los adolescentes y jóvenes que acompañan su ingreso a la educación media; las características que asume la convivencia, el cuidado y la construcción de lo comunitario en los centros educativos; los usos versátiles que los adolescentes y jóvenes realizan de la vestimenta de los liceos dentro de estos y en sus movimientos urbanos; y las actividades educativas, de socialización entre pares y de cuidado familiar que los adolescentes y jóvenes realizan tanto en los liceos como en otros centros educativos, en sus hogares y en otros ámbitos de la vida barrial y que tienen relación con su vida como estudiantes.

La lectura transversal al análisis de estos cinco ejes permitió concluir que las características de la experiencia educativa de los adolescentes y jóvenes se articulan con las de su experiencia urbana. Esto ocurre mediante complejos juegos de cercanías y de distancias en que participan como habitantes de la ciudad intermedia y que adquieren especificidades en los centros educativos según sean públicos, privados o híbridos.

Todas las entrevistas realizadas en este estudio se basaron en un guion común, pero fueron *no directivas* (Guber, 2012). En especial, aquellas con adolescentes y jóvenes fueron instancias distendidas, en las que la risa compartida y el involucramien-

to mutuo con el investigador resultaron claves. En las condiciones de un encuentro puntual entre una investigadora adulta y que no pertenecía ni a la ciudad ni al equipo docente del liceo, y un adolescente estudiante de entre 12 y 15 años de esta ciudad intermedia que eran desconocidos hasta el momento, se pudieron realizar encuentros investigativos ricos en contenido. En estos diálogos conformados por frases cortas y producidos en instancias de no más de cuarenta minutos, emergieron cuestiones que luego del trabajo de reflexividad resultaron centrales en el análisis.

Un acontecimiento que dispara la reflexividad

Para esta ocasión seleccionamos un fragmento de una de estas instancias investigativas que luego del trabajo de reflexividad nos permitió ahondar en cómo la articulación de las expectativas educativas con relación a las proyecciones laborales y residenciales futuras, enmarcadas en la experiencia de la desigualdad de los adolescentes, hacen a la experiencia educativa que despliegan en los centros educativos. Es decir, cómo su proyección como trabajadores en las industrias que suponen se desarrollarán en la ciudad y su expectativa de seguir habitando en esta cuando sean adultos dan sentido a su relación con los aprendizajes, aun para adolescentes cercanos al mundo de la infancia y que están cursando los primeros años en la educación media. A continuación, reproducimos este fragmento y en los siguientes apartados desmenuzamos el trabajo de reflexividad realizado.

[…] Bueno ¿y cómo es este liceo?

Y… dentro de todo, bien.

A ver (risas) ¿cómo dentro de todo?

No, si…

(risas)

No, si, a mí me parece que está bueno. No sé cómo lo verá otra persona porque yo qué sé, con los profesores me llevo con todos bien. Tengo una materia sola baja.

¡Bárbaro!

Inglés, no entiendo nada de inglés.

¿No te gusta mucho el inglés?

No.

¿Y tampoco entendés mucho por qué hay que estudiar inglés si vivís en un país que se habla español?

Si, por eso. Yo el otro día le preguntaba, no sé si fue al adscripto[4]: «pero ¿por qué? ¿De qué me va a servir el inglés?», yo decía, y… no me contestó, no me acuerdo.

¿No te contestó para qué le parece que te puede servir el inglés?

Y no sé de… un amigo mío decía: «y cuándo vayamos pa' Inglaterra», ¡y yo qué voy a ir para Inglaterra!

(risas)

No, pero capaz que te sirve más como en la vida cotidiana, viste que…

Sí…

Viste que hay muchas canciones que son en inglés…

Si, por eso y como que…

Hay muchos aparatos…

Sí.

De televisión, electrodomésticos…

Sí.

Computadoras, que vienen en inglés, si vos no sabés qué significa «on» y que significa «off», ¿cómo lo prendés?

Y bueno, por eso que decía *on* y *off* y yo…, pa prenderlo tenés que poner *on* y yo ponía *off.*

Claro, ¿viste?

Off, que no…

No, cuando vamo' a ir a Inglaterra…

(risas)

Sirve más para esas cosas…

Nunca, nunca pensé en eso…

Claro, pero sirve más para eso, para la vida cotidiana de todos los días…

Sí, yo decía: «¿pa' que me va a servir el inglés?»

4 Preceptor

Bueno, pero vos pensá que eso, que te puede servir para algo de todos los días…

Sí no sabía, la verdad.

Porque hay mucha cosa que viene en inglés.

Casi todo, te comprás un electrodoméstico y te habla en inglés. Casi todo viene en inglés ahora.

Por eso. Para eso sirve el inglés y si, además, te gusta y lo disfrutas escuchando canciones o algo, mejor.

Sí y también porque dicen que es el idioma que le sigue al de nosotros, al español, en cantidad de gente que… porque dicen que hay, como me explico, que dicen que viene mucha gente turistas y todo eso de Inglaterra, ¿viste? Va a haber acá.

Claro.

Y como que es… allá como que el idioma que más estudian es este y acá el que más estudian es ese.

Claro, además se habla en muchos más países que en Inglaterra, porque hay países que tienen idiomas este… muy difíciles entonces el otro idioma que sabe la gente es el inglés.

Yo antes sabía, por ejemplo portugués […].

(Entrevista con estudiante varón, 13 años, cursando primer grado de enseñanza media en liceo público. Abril, 2016).

Este diálogo surgió en el marco de una entrevista en la que se iba logrando poca profundidad en el contenido, aunque no poca cercanía en la relación entre investigador y participante, a la que se sumó el hecho de volver a escuchar por parte de un estudiante que no le encontraba sentido a alguna asignatura en particular, en este caso a estudiar inglés. En el registro de la instancia, quedó documentada la sensación de disconformidad con lo expresado en las primeras frases por parte del investigador: «desde el aburrimiento que me provocaba este comentario cambié, sin proponérmelo, mi postura como investigadora a un rol cuasi protector, que buscaba romper con la crítica a las materias por su desvinculación con la realidad cotidiana (Kessler, 2004)». En un primer momento dejé anotado también que probablemente esta entrevista debía ser desechada, en tanto recordaba más el abandono del lugar de investigador que su contenido posterior. Esto, como se verá a continuación, provocó mi enojo con el posicionamiento de clase que develaba, pero también resultó en una asociación de ideas en el participante que resultó clave para el análisis de la articula-

ción entre la experiencia urbana, la educativa y la de las desigualdades en adolescentes, que como él, habitan en ciudades intermedias.

La insoportable sorpresa de reconocerse participante de aquello que se está estudiando

Como fue mencionado esta es una investigación que toma en cuenta la experiencia de las desigualdades (Therborn, 2015; Saraví, 2015; Bottero & Prandy, 2003; Collins, 2000; Tilly, 2000, entre otros). Esta incluye una multiplicidad de relaciones entre diferentes desigualdades y de referencias entre las posiciones de los individuos en cada una de estas, pero en estas redes de desigualdad la experiencia de clase, en tanto se sostiene en las condiciones materiales de vida, estructura la experiencia de las desigualdades en general.

El análisis del endocentrismo de clase del investigador es uno de los tantos sociocentrismos que se suelen incluir en el trabajo de reflexividad (Saraví, 2015; Guber, 2004; Bourdieu & Wacquant, 1995). En el caso del desarrollado en esta investigación, este fue insoslayable luego de autoenfrentarnos a situaciones como la que se expresan en el fragmento anterior. En los primeros registros, manifesté mi desagrado por el desliz del rol de investigación que se pueden observar en los comentarios que siguieron a las respuestas del participante sobre que no entendía el sentido de por qué estudiar inglés. Es decir, no sin desagrado por este desliz, me escuché decirle, en un intento por ayudarlo a recuperar el sentido que no había encontrado en la respuesta de su amigo ni en la de su adscripto, que en la vida cotidiana le podía servir el inglés para saber usar un electrodoméstico, una computadora o un equipo de música. La asociación de ideas que esto provocó en el estudiante, quien respondió asombrado que nunca había pensado en eso, terminó develando su proyección laboral y residencial con relación a su experiencia como habitante de esta ciudad intermedia, una expectativa construida desde las posiciones medias y bajas de la desigualdad de clase. Esto resultó luego tan potente para el análisis como lo fue mi sorpresa y enojo al descubrirme más inmersa en la consideración del consumo como vía de integración social (Saraví, 2015) de lo que hubiera admitido previamente y al que solo el ejercicio de la reflexividad me permitió acceder.

Es decir, solo desde mi reflexividad como adulta, universitaria, proveniente de la capital del país con experiencias de la desigualdad construidas desde una posición medio alta en la desigualdad de clase fue posible un diálogo con la reflexividad del estudiante, un varón de 13 años en su primer año de enseñanza media en un liceo de una ciudad intermedia y con experiencias de la desigualdad construidas desde posiciones de clase medio bajas. Tal como le pasó a Ruiz (2017a, p. 485) pude notar que «inconscientemente, mi posición de clase o de género alteró una conversación».

El trabajo de reflexividad involucra la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos de los que es producto, así como de su posición en el campo académico, explica Guber (2004). Esto implica, agrega —dolorosamente, podemos sumar nosotros— la alteración o perturbación de sí mientras investiga, un trabajo sobre sí mismo desde lo que siente y vive al interactuar con otros. Y ese trabajo sobre sí mismo dará cuenta de la lógica práctica de los sujetos de la investigación, la reflexividad de esos otros (Guber, 2004).

Es un trabajo doloroso porque no es secuencial, el investigador se reconoce a sí mismo en el encuentro con la reflexividad de los informantes. Por esto, en la instancia del trabajo de campo, el investigador pone a prueba no solo sus conceptos teóricos, sino fundamentalmente sus patrones de pensamiento y de acción más íntimos (Guber, 2004).

Estar ahí como investigador, un adulto-educador con los adolescentes-estudiantes

Para un investigador no es posible relacionarse en una situación específica de encuentro investigativo por fuera de los marcos de los lugares sociales que la trascienden. Por eso, si lo que queremos estudiar es justamente la articulación entre las desigualdades en la experiencia de los estudiantes y de estas con su experiencia educativa en la enseñanza media en ciudades intermedias. El investigador tiene que poder participar desde la articulación de las desigualdades que se devela con su presencia en el centro educativo y en la ciudad. Los comentarios que analizamos en el apartado anterior desnudaban mi propia experiencia de clase, pero estos no podrían haber sido enunciados si antes no adoptaba una posición de adulto y, por tanto, de educador —en sentido amplio— que hacen a las desigualdades relacionadas a la edad en los centros educativos. Una posición como adulto-educador que se ve en la necesidad de colaborar con la elaboración de los sentidos del para qué estudiar. Una posición como adulto-educador interferida, además, por una posición en la desigualdad de género, dado que este comentario fue realizado por una investigadora mujer.

Nada de esto corresponde *a priori* a un rol de investigador en un liceo de una ciudad intermedia, pero todo esto debe ser incluido en la investigación con niños y adolescentes si somos adultos y en la investigación con estudiantes si nos vinculamos con ellos en los centros educativos. Es decir, sea planteada o no en forma colaborativa, una investigación con niños y adolescentes debe tener en cuenta los lugares sociales desde los que ellos se vinculan con los adultos, en función de las desigualdades relacionadas a la edad, pero también a las de género, las étnico-raciales, residenciales, de clase, etc. Esto ocurre para toda investigación, pero especialmente si lo que queremos estudiar es justamente cómo se da esta articulación de desigualdades en su experiencia educativa y urbana.

El trabajo de reflexividad requiere dejarse llevar por la situación de encuentro investigativo. Tal como plantea Guber (2004), participar supone comportarse según las pautas de los informantes. Dejarse invitar, aceptar el convite y asumir los roles que nos otorgan en función de las identidades sociales con las que los informantes se relacionan usualmente es la única vía que tenemos de experimentarlas. Ponerse en su lugar es imposible. En cambio, sí es posible interactuar con los informantes desde los lugares sociales en que nos sitúan y con los que se relacionan. En el caso de la investigación con niños y adolescentes dejarse colocar en el lugar de adulto es algo irrenunciable, ya que como plantea Guber (2012), si los datos de campo provienen de la relación entre el investigador y los informantes, el único conocimiento posible está contenido en esta relación. Un estar ahí, en la relación, un lugar social más que en un escenario físico.

De la reflexividad intersubjetiva al encuentro temático

«Nunca, nunca pensé en eso…» fue la respuesta del participante a mi comentario adulto-de clase media-desde un lugar educador y cuasi maternal en el fragmento que compartimos. «Yo tampoco», le podría haber dicho ante mi sorpresa por lo enunciado en ese mismo momento o, al menos, no había pensado que lo podía llegar a pensar y menos decírselo a un participante de una investigación. Sin embargo, lo que desató en él este encuentro con lo que nunca había pensado antes fue justamente aquello en que sí había ido haciendo pensamiento y que sería crucial para la investigación. Esto es, que su proyecto educativo estaba relacionado a sus expectativas laborales y estas al desarrollo industrial en la ciudad, en la que se proyectaba seguir habitando en el futuro y cómo esto se relacionaba con las valoraciones de su experiencia educativa en los primeros años en la enseñanza media.

Este estudiante tenía claro que su experiencia educativa no integraría viajes al exterior, como sí lo hace la de los estudiantes en posiciones altas y medias de la desigualdad de clase (Ruiz, 2017b; Saraví, 2015) ni tampoco había posibilidades certeras de incluirlos en su vida de futuro. Su experiencia educativa se engarzaba con su experiencia de la desigualdad, construida desde posiciones de clase medias o bajas, y como habitante de esta ciudad intermedia. Tenía claro que sus expectativas residenciales y laborales estaban alineadas con el desarrollo futuro de la ciudad y conjugaba sus expectativas educativas con estas. Él tendría un lugar en esta ciudad intermedia: el de trabajador en la industria turística para lo que la educación media, incluidas las asignaturas que en primera instancia parecen no tener sentido, lo está preparando. Tal como Ruiz y otros (2014) han señalado en el interior de Uruguay se construyen sentidos locales de la educación y es desde estos que se ha reclamado la ampliación de la oferta terciaria para desplegarlos. Sentidos locales que están presentes ya en la ex-

periencia educativa en los primeros años de la educación media y que otorgan valor (positivo o negativo) a lo que se aprende en esta.

Tal como plantea Ruiz (2017a), el trabajo de reflexividad requiere de escuchar y reconocer el despertar de la extranjería del entrevistado consigo mismo, el asombro de sí. Reconocer su reflexividad y ponerla a operar en la investigación. Esto implica disponerse al encuentro con nuestros sociocentrismos, justamente en aquellas dimensiones de la experiencia que buscamos conocer. Este encuentro se produce solo si estamos dispuestos a situarnos en los lugares sociales que nos requiere la participación en la situación que estamos investigando y esta es una vía clave para que el participante pueda desplegar su perspectiva. En tanto esta es relacional, es solo en la relación con el investigador que puede aparecer.

Conclusiones

La reflexividad, dice Guber (2004), no solo la informa, sino que constituye la investigación. Desde la experiencia que compartimos aquí, podemos agregar que esto ocurre en dos sentidos. Por un lado, la constituye en cuanto es solo participando en la situación social en la que se enmarca la situación de investigación que nos encontraremos con material con el que trabajar reflexivamente. Por otro lado, la constituye también porque es desde este material que encontraremos aristas de la reflexividad de los participantes que no son accesibles por otra vía. No siempre podemos preguntar, ni tampoco es necesario en la investigación etnográfica, yendo al grano (Guber, 2004), pero sí participando de forma tal que algo acontezca en la situación de investigación y que podemos desplegar en el análisis, desde la reflexividad puesta en juego. Es la reflexividad obsesiva, una condición de una práctica científica rigurosa (Bourdieu & Wacquant, 1995) porque aprendemos tanto del objeto por un análisis de cómo accedemos a él, como del mismo modo aprendemos sobre metodología gracias a la investigación de ese objeto particular (Álvarez Pedrosián, 2010).

Tal como se desprende de esta experiencia, solo es posible estudiar la articulación de experiencias educativas, urbanas y de las desigualdades de adolescentes si estamos dispuestos a analizar también nuestras experiencias educativas, académicas, laborales, urbanas y de las desigualdades como investigadores. A su vez, solo es posible investigar con niños y adolescentes como adultos, es decir, desde la posición que ocupamos en la relación que hace a las desigualdades relativas a las edades, que no puede desprenderse de aquellas relativas al género, la clase, las desigualdades residenciales y todas aquellas en las que estamos insertos.

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosián, E. (2010). Tras la exploración de lo cualitativo y singular. Fenomenología, hermenéutica y más allá. En Rasner, J. (coord.), *De la epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales.* UCEP-UDELAR.

Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. [Versión electrónica]. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 16*, 213-235.

Bottero, W., & Prandy, K. (2003). Social interaction distance and stratification. [Versión electrónica]. *British Journal of Sociology, 54*(2), 177-197.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* Grijalbo.

Collins, R. (2000). Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality. [Versión electrónica]. *Sociological Theory, 18(1),* 17-43.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Paidós.

Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Siglo Veintiuno.

Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* IIPE-UNESCO.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Paidós.

Ruiz Barbot, M., Maestro, C., Gatti, E., Barceló, J.; Piriz Bussel, S., & Weiszy, C. (2014). Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. En Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional y Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay. *Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay* (pp. 7-59). MEC; PNUD; UNESCO.

Ruiz Barbot, M. (2017a). Disposiciones y politicidad en la co-construcción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad. [versión electrónica]. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. 3,* 481-490.

Ruiz Barbot, M. (2017b). La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos. [Versión electrónica]. *INFEIES - RM, 6* (6), 184-220.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* FLACSO México - CIESAS.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad.* Fondo de Cultura Económica.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente.* Manantial.

Carrera de Antropología
Carrera de Educación Intercultural Bilingüe
Carrera de Pedagogía

Estas páginas constituyen las *Memorias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad* (2020) convocado por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

En el Congreso participaron investigadores, docentes y estudiantes de México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Antillas, Estados Unidos, Canadá, Italia, Francia y España con ponencias sobre tres ejes temáticos: Educación, sociedad y política; Escuela, diversidades y exclusiones; y Avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica en educación.

Más de 60 trabajos que amplían las reflexiones y que abren la discusión, desde la antropología y la pedagogía, hacia la construcción de una educación intercultural.





